

De stille og lite synlige jentene i videregående skole

Blir de sett?

Hafdís Grímsdóttir



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

5. mai 2007

Forord

I mitt arbeid som pedagog i Skolen for sosialmedisinske institusjoner i Vestfold fylkeskommune har jeg møtt mange stille og lite synlige ungdommer. Jeg må erkjenne at de mer synlige ungdommene har til tider tatt større fokus i arbeidet mitt enn de stille elevene. I dette prosjektet ønsker jeg å sette fokus på de stille og lite synlige jentene. Jeg er opptatt av om disse jentene blir sett når de begynner i videregående opplæring.

Jeg retter en spesiell takk til alle elevene jeg har hatt gleden av å ha som lærer, for den inspirasjon og erfaring de har gitt meg, slik at jeg har vært i stand til å gjennomføre dette prosjektet.

En takk til avdeling for utdanning i Vestfold fylkeskommune for positiv innstilling og konstruktive tilbakemeldinger, og for at de ga meg tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Jeg vil også takke studierektorene/avdelingslederne for helse- og sosialfag og design og håndverksfag for å formidle spørreundersøkelsen til kontaktlærerne. Kontaktlærerne som returnerte spørreskjemaet fortjener en spesiell takk for deres imøtekommenhet, for å ta seg tid til å svare på undersøkelsen og dele sine refleksjoner med meg. Deres bidrag har vært avgjørende for at jeg har kunnet gjennomføre prosjektet og skrive denne oppgaven.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Bjørn Damsgaard for hans faglige innsikt, og ikke minst for å gi meg konstruktive og positive tilbakemeldinger gjennom hele arbeidsprosessen.

Tønsberg, mai 2007

Hafdís Grímsdóttir

Sammendrag

Denne oppgaven handler om de stille og lite synlige jentene i videregående skole. Jeg starter oppgaven med å drøfte hva som menes med å være stille og lite synlig, og hva kjennetegner innagerende atferd. Jeg beskriver videre noen mulige årsaker til at disse jentene er stille og lite synlige på skolen. Beskrivelsene er ment for å synliggjøre noe av mangfoldet som ligger til grunn for den innagerende atferden.

Jeg har valgt å definere de stille og lite synlige jentene som følger:

Jenter som er stille og forsiktige, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerte på skolen og kan ha mye fravær.

Jeg beskriver og drøfter de sentrale begrepene tilpasset opplæring og differensiert opplæring, og begrepene inkludering og skolelivskvalitet, sett i forhold til de stille og lite synlige jentene i videregående skole.

Jeg har valgt en kvantitativ metode i prosjektet. Jeg laget en spørreundersøkelse som jeg sendte ut til kontaktlærere på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag i Vestfold fylkeskommune. Jeg sendte ut 45 spørreskjemaer og fikk 25 i retur. Det utgjør 55,6 % av totalt utsendte spørreskjemaer. Følgende temaer ble tatt opp i spørreundersøkelsen: Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, skolestartprogrammer, samarbeid med foresatte, kontaktlærernes kompetanse og kompetansebehov og kontaktlærernes største utfordringer i møte med de stille og lite synlige jentene. Spørreundersøkelsen besto av spørsmål hvor flere av svaralternativene var graderte, og av noen åpne spørsmål.

Resultatene på undersøkelsen tyder på at samarbeidsrutinene mellom ungdomsskolen og videregående skole varierer, og at samarbeidet kan forbedres ved å øke fokus og systematisere arbeidet. Forskning viser at den videregående skolen bør i større grad aktivt innhente informasjon fra ungdomsskolen. Kontaktlæreren i ungdomsskolen kjenner godt elevenes sterke sider, forutsetninger og behov. Ungdomsskolen har også god kjennskap til ungdommenes hjemmemiljø og deres foresatte. Den videregående

skolen kan med fordel sette større fokus på å gi informasjon til og samarbeide med de foresatte. Dette gjelder alle elever som begynner i videregående skole, men det er særdeles viktig for de stille og lite synlige elevene.

Elevsamtaler er det skolestartprogrammet som i størst grad har synliggjort de stille og lite synlige jentene, og det programmet som benyttes i størst grad for alle elevene.

Omtrent halvparten av kontaktlærerne svarer at de ikke snakker nok med de stille og lite synlige jentene, og nesten halvparten gir uttrykk for at disse jentene har mindre innflytelse på ulike forhold knyttet til undervisningen, enn de øvrige elevene.

Elevsamtalen er et svært viktig redskap i forbindelse med elevvurdering, og bør være en trygg arena for eleven til å ta opp med læreren det eleven har behov for. Jeg foreslår at det settes større fokus på den planlagte elevsamtalen, både når det gjelder innhold og struktur, gjerne ved bruk av ferdig utarbeidede maler som kan bidra til å sikre at viktige temaer blir berørt, og for å sikre progresjon og utvikling i samtalene. Samtalene bør gjennomføres ofte nok, og de bør evalueres sammen med eleven for å sikre at eleven opplever samtalene som nyttige.

Kontaktlærerne foreslo også fadderordning mellom elevene som et aktuelt skolestartprogram for å synliggjøre de stille og lite synlige jentene. Skoler i andre fylker har tatt slike programmer i bruk for alle elever som starter i videregående skole, og det blir spennende å se om de videregående skolene i Vestfold gjennomfører noe lignende.

Ikke overraskende svarer kontaktlærerne at de er godt kvalifisert til å arbeide med de stille og lite synlige jentene, og de mener de får brukt kompetansen sin i arbeidet. De fleste gir likevel uttrykk for et ønske om økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen, og da gjerne i form av kursing i aktuelle temaer. Veiledning skåret også høyt på ønskelige tiltak. Flere av kontaktlærerne gir uttrykk for at skolen ikke har en plan for kompetanseutvikling for lærerne som arbeider med denne elevgruppen.

Kontaktlærerne foreslår bedre samarbeidsrutiner internt på skolen og med etater utenfor skolen, for å forebygge at de stille og lite synlige jentene faller fra videregående opplæring.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
INNHold	5
1. DE STILLE OG LITE SYNLIGE JENTENE	8
1.1 DET Å VÆRE STILLE OG LITE SYNLIG, ER DET ET ATFERDSPROBLEM?	8
1.2 HVA KJENNERTEGNER INNAGERENDE ATFERD?	9
1.3 MITT HOVEDFOKUS I PROSJEKTET	10
2. MULIGE ÅRSAKER TIL JENTERS INNAGERENDE ATFERD.....	11
2.1 ANGST.....	11
2.2 SELEKTIV MUTISME HOS BARN OG UNGE	13
2.3 ADHD – TOURETTE SYNDROM	14
2.4 AUTISME OG LIGNENDE TILSTANDER.....	16
2.5 SELVSKADING	18
2.6 UNGDOMMER MED SKILTE FORELDRE	18
2.7 RESSURSSVAKE BARN	19
2.8 SKOLEVEGRING.....	20
3. TILPASSET OPPLÆRING - SKOLELIVSKVALITET.....	22
3.1 TILPASSET OPPLÆRING – DIFFERENSIERT OPPLÆRING	22
3.2 HVA MENES DET MED EN INKLUDERENDE SKOLE?.....	24
3.3 SKOLELIVSKVALITET	26
3.4 DIFFERENSIERING OG TILRETTELEGGING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	28
3.5 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING OG FRAFALL I VESTFOLD FYLKESKOMMUNE	29

4.	FORSKNINGSOPPLEGG OG METODE	31
4.1	PROBLEMSTILLING	31
4.2	DE STILLE OG LITE SYNLIGE JENTENE	31
4.3	KONTAKTLÆRERNE.....	32
4.4	FORSKNINGSMETODE	32
4.5	ETISKE HENSYN I FORBINDELSE MED GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET	34
4.6	PROSJEKTETS VALIDITET OG RELIABILITET.....	35
4.7	SPØRRESKJEMAET – VALG AV VARIABLER.....	36
4.8	DATA OG DATAINNSAMLING.....	38
4.9	ANALYSE AV DATA I LYS AV TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	38
5.	SPØRREUNDERSØKELSEN – SETT I LYS AV RELEVANT TEORI OG ERFARING	40
5.1	HVEM ER INFORMANTENE MINE?	40
5.2	OVERGANG FRA GRUNNSKOLEN TIL VIDEREgåENDE OPPLÆRING	42
5.3	SKOLENS SAMARBEID MED DE FORESATTE	44
5.4	SKOLENS SKOLESTARTPROGRAMMER.....	45
5.5	VURDERING - KARTLEGGING AV ELEVENE	48
5.6	ELEVMEDEVIRKNING OG MOTIVASJON	51
5.7	FRAFALL I VIDEREgåENDE OPPLÆRING	53
5.8	HVEM SAMARBEIDER KONTAKTLÆREREN MED?.....	56
5.9	KONTAKTLÆRERNES KOMPETANSE OG KOMPETANSEBEHOV	58
5.10	RETT VALG AV UTDANNINGSPROGRAM?	60
5.11	KONTAKTLÆRERNES UTFORDRINGER I FORHOLD TIL DE STILLE OG LITE SYNLIGE JENTENE	61
5.11.1	<i>Tid og tidspress</i>	62
5.11.2	<i>Relasjonsbygging</i>	62

5.11.3	<i>Den stille jenta og resten av klassen.....</i>	62
5.11.4	<i>Mestringsopplevelser – forebygging av frafall</i>	63
6.	OPPSUMMERING OG DRØFTING.....	64
6.1	HENSIKT MED OPPGAVEN	64
6.2	VURDERING AV PROSJEKTETS TROVERDIGHET	64
6.3	RESULTATENE FRA SPØRREUNDERSØKELSEN - FORSLAG TIL TILTAK.....	65
6.3.1	<i>Samarbeid mellom videregående skole og ungdomsskolen</i>	66
6.3.2	<i>Samarbeid med de foresatte.....</i>	67
6.3.3	<i>Skolestartprogrammer - Elevsamtalen.....</i>	68
6.3.4	<i>Fadderordning mellom elever.....</i>	70
6.3.5	<i>Frafall fra videregående opplæring.....</i>	71
6.3.6	<i>De stille og lite synlige jentenes valg av programområde.....</i>	71
6.3.7	<i>Kontaktlærernes veilednings- og kompetanseønsker.....</i>	72
7.	KONKLUSJONER OG VIDERE FORSKNINGSBEHOV	73
	KILDELISTE.....	79

1. De stille og lite synlige jentene

I løpet av de par siste årene har jeg registrert et økende fokus i massemedia og i fagtidsskrifter på de stille og lite synlige elevene i skolen. I det følgende kapitlet drøfter jeg hva som kjennertegner innagerende atferd, og om det å være stille og lite synlig er å betrakte som et atferdsproblem. Jeg har valgt å sette fokus på de stille og lite synlige jentene.

1.1 Det å være stille og lite synlig, er det et atferdsproblem?

De siste årene har det vært forsket en del på ungdommer med atferdsproblemer i skolen. Jeg har registrert at mye av forskningen har hatt fokus på ungdom med utagerende atferd, og i liten grad på de stille elevene. Flere lærere erfarer at det kan være vanskelig å avdekke forhold knyttet til elever som har angst og mer innadvendt atferdsmønster. De utagerende elevene fanger lettere oppmerksomheten med sin væremåte. Mari-Anne Sørli skriver følgende i sin bok "Alvorlige atferdsproblemer":

Når det gjelder alvorlig atferdsproblematikk, er det forskningsmessig konsensus om at det er klare kjønnsforskjeller. Gutter tenderer generelt til å vise mer alvorlig konfronterende (eks. bruk av vold) og eksternalisert (utadrettet) atferd og kommer derfor oftere i kontakt med politi, hjelpeapparat og rettsvesen enn jenter. Jenter tenderer til å vise mindre konfronterende (lyving, stjeling) og mer internaliserte (innadrettet) atferdsmønstre (Sørli 2000: 59).

Sørli (2000) nevner som eksempel på internalisert problematferd, elever som ofte kan føle seg ensomme, alene, engstelige, deprimerte og som har ingen å være sammen med i friminuttene. Hun skriver at selv om en elevs atferdsmønster preges av høy forekomst av internalisert problematferd, inkluderes ikke slik problematferd i definisjonen av alvorlige atferdsproblemer. Selv om disse problemene representerer et betydelig problem, for de elevene det gjelder, og kan også være et predikat på senere problemer av psykisk art (Sørli 2000: 41). Når Sørli sammenholder

resultatene fra andre studier av problematferd i norske skoler, konkluderer hun med at sosial isolasjon i skolen er nesten like vanlig som utagerende atferd. Sørli skriver:

Omfanget øker svakt med stigende klassetrinn. Ca. 1/3 av elevene i et utvalg videregående skoler oppgir at de svært ofte eller ofte føler seg ensomme, alene, usikre og/eller deprimerte på skolen. Sosial isolasjon synes å forekomme noe oftere blant jenter enn blant gutter, særlig på høyere klassetrinn. Kjønnforskjellene m.h.t. sosial isolasjon synes mindre tydelige fram til ca. 14 års alder (Sørli 2000: 75).

Innenfor fagfeltet har det blitt stilt spørsmål ved om antisosial atferd og alvorlige atferdsforstyrrelser har blitt studert mer intensivt i forhold til gutter, og om diagnostiseringskriterier for alvorlige atferdsforstyrrelser defineres på grunnlag av guttedominerte utvalg. Ifølge Sørli har flere forskere gitt uttrykk for bekymring for jentenes atferdsproblemer, at disse kan bli undervurdert og oversett. Dette fordi de i mindre grad enn guttene skaper ubehag og negative konsekvenser for andre (Sørli 2000: 60). Årsaken til ulikt fokus og registrering i forekomst og atferdsmønstre mellom kjønnene er ikke kjent, men årsaken til forskjellen mellom kjønnene er trolig både biologisk og sosialt betinget.

1.2 Hva kjennertegner innagerende atferd?

Inger Lund (2004: 20) viser til Aasen (1987) når hun beskriver hva som kjennetegner innagerende atferd. Kjennetegn kan være nervøs og hemmet atferd, som kan vise seg som personlighetsvansker i form av nevrotiske trekk og angst, overdrevet bekymring spesielt for nye situasjoner, og de kan vises som unngåelsesatferd. Ungdommene viser ofte atferd preget av tristhet, de viser sjelden glede og spontanitet. Atferden er preget av "aggressjonshemming" og passivitet. Disse elevene er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll. Lund (2004: 20) viser også til Sørli og Nordahl (1998) som nevner begreper som ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjoner, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager, som eksempler på innagerende atferd. I utgangspunktet er det vanlig å se atferdsproblemer som variasjon over

allmennmenneskelige problemer, og at variasjonene er særlig i antall problemer, intensitet og varighet. Det vil si, det er ikke den innagerende atferden i seg selv som er uvanlig, men når og hvor ofte den utvises (Lund 2004). Atferdsbeskrivelsen må være av en slik art, varighet og intensitet, og at den 1) bryter med det som er forventet atferd 2) hemmer læring og/eller utvikling hos eleven selv 3) hindrer positiv samhandling med andre (Lund 2004: 21).

Det hevdes at skolesystemet er bedre egnet for jenter. Jentene har bedre sosial kompetanse, og dette kan være en viktig grunn til at jentene ikke henvises for utredning. Den ikke-hyperaktive jenta er ofte innadvendt, sjenert og pliktoppfyllende. Hun holder seg utenfor sosiale situasjoner fordi de kan være angstskapende. Hun er ofte svært sensitiv overfor kritikk, eller til det å bli stilt krav til, selv om hun mestrer det som kreves av henne.

1.3 Mitt hovedfokus i prosjektet

På bakgrunn av ovennevnt drøfting av hva som kjennertegner innagerende atferd, har jeg i prosjektet valgt å definere de stille og lite synlige jentene som følger:

Jenter som er stille og forsiktige, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerede på skolen og kan ha mye fravær.

Jeg ønsker å sette fokus på de stille og lite synlige jentene. Hva som gjøres for at de kan utnytte sine evner og realisere sitt talent, samt bli inkludert i skolen (St.meld. nr. 30 2003-2004: 3). Disse elevene finner vi nok innenfor alle utdanningsprogrammer i videregående opplæring, men jeg har valgt å fokusere på utdanningsprogrammene helse- og sosialfag (HS) og design og håndverksfag (DH). Der går det mange jenter, frafallet er stort, og jeg vet av erfaring at flere jenter med internalisert atferd søker disse programområdene. Jeg har valgt å fokusere på elever som går på vg1 fordi forskning viser at overgangen fra ungdomskolen til videregående skole er kritisk, og spesielt vanskelig for elevene (Dale 2003 og 2005).

2. Mulige årsaker til jenters innagerende atferd

I spørreundersøkelsen, som jeg kommer tilbake til, er jeg ikke opptatt av årsakene til at disse jentene er stille og lite synlige på skolen. Jeg er mer opptatt av om de blir sett, og hva som gjøres av den enkelte lærer/skole for å "se" disse elevene, slik at de får utnyttet sine evner og realisert sitt talent. Selv om jeg velger å ikke fokusere på mulige årsaker til jentenes innagerende atferd i selve spørreskjemaet og i drøftingen av resultatene fra undersøkelsen min, velger jeg likevel å belyse noen mulige grunner til innagerende atferd i denne delen av oppgaven. Dette velger jeg å gjøre for å synliggjøre noe av mangfoldet som ligger til grunn for innagerende atferd.

2.1 Angst

Den 29. november 2005 hadde en artikkel i Aftenposten følgende overskrift, "De usynlige barna", med undertittelen "8000 barn mellom 7-10 år sliter med angst". Artikkelen fokuserer på de stille og ofte usynlige barna. Av artikkelen fremgår at angst er den vanligste diagnosen blant barn som sliter psykisk. Artikkelen viser til forsker Kjell Morten Stormark ved Regionsenteret for barn og unges psykiske helse i Helseregion Vest. Stormarks forskning viser at drøyt 3 % prosent av barn i 2.- 4. klasse sliter med angst, og like mange gutter som jenter er plaget. Stormark hevder at denne gruppen barn har levd lenge i skyggen av mer utagerende og støyende barn. Analysen er utført med bakgrunn i "Barn i Bergen - undersøkelsen", en undersøkelse som omfatter 9600 barn, hvor foreldre og lærere intervjues. Av analysen går det frem at barn med angst har vært lite synlige i forhold til barn med hyperaktivitet og atferdsvansker. De barna med angst, som har det verst, er ikke i stand til å følge vanlig skolehverdag. Det kreves mye arbeid for å få dem tilbake til skolen, fremgår det av artikkelen.

En helsesøster ved Engen helsestasjon i Bergen hevder, i den samme artikkelen, at hun møter mange stillferdige skoleelever i alderen 14-20 år, og mange av disse

ungdommene har slitt lenge før de ble fanget opp av hjelpeapparatet. Hun hevder videre at familieproblemer og mobbing går igjen, og dette kan føre til at barna utvikler både angst og depresjon, selvskading og spiseforstyrrelser.

Av artikkelen i Aftenposten fremgår det videre at mange fagfolk mener kompetansen innen skolehelsetjenesten og blant lærere må styrkes, slik at en raskere kan fange opp barn som trenger hjelp. Et barn som er hemmet av redsel viser det kanskje bare på skolen ved at det sjelden rekker opp hånden og er veldig opptatt av å prestere, sier Stormark i en artikkel på nettstedet forskning.no (2007).

I fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (08/2006) viser Tore Aune til en undersøkelse om sosial angstlidelse, en undersøkelse gjennomført i seks tilfeldig utvalgte ungdomsskoler i Midt-Norge. Undersøkelsen hevdes å være den første gjennomført i Norge, hvor det måles hyppighet av sosial angstlidelse, blant et representativt utvalg av ungdommer i alderen 12-15 år.

I artikkelen diskuterer Aune (2006) ulike forhold knyttet til temaet. Blant annet hevder han i artikkelen at sosial angstlidelse, som blir omtalt som den ”skjulte lidelsen”, ofte blir misforstått og sammenlignet med beskjedenhet. Artikkelforfatteren beskriver lidelsen som en tilstand hvor barn og unge opplever intenst ubehag i sosiale situasjoner, eller i situasjoner hvor det forventes at de skal prestere/gjennomføre noe foran andre. Undersøkelser viser at barn og unge med sosial angstlidelse lider i gjennomsnitt i 2-7 år før de blir oppdaget. De har ofte negative og uriktige tanker om seg selv, og om hvordan andre oppfatter dem, dersom de ikke opptrer slik det etter deres syn oppfattes som perfekt.

På skolen utvikler eleven ofte en sterk kontrollmekanisme. Hun bruker mye energi på å kontrollere seg selv og de andre elevene. Hun forsøker hele tiden å ligge i forkant, for å kunne forutse, redusere og unngå situasjoner, som for henne oppleves som pinlige og ydmykende, for eksempel å lese høyt i klassen. Eleven kan bruke mye tid og krefter på å ligge i forkant, for å forberede seg i tilfelle hun blir spurt om noe, eller hun unnskylder seg med at hun har glemt boken hjemme. Denne kontrollmekanismen

gjør at elever med høyt angstnivå bruker mye av sin oppmerksomhet og konsentrasjon på å kontrollere sine omgivelser. Resultatene fra undersøkelsen til Aune (2006) indikerer at sosial angstlidelse er en sterk prediktor for depresjon blant ungdom.

2.2 Selektiv mutisme hos barn og unge

I årsrapporten 2005 om barn og unges psykiske helse i Norge, utgitt av organisasjonen "Voksne for barn", er hovedfokuset det stille, tilbaketrukkne og tilsynelatende medgjørlige og tilpassede barnet. Rapporten setter fokus på hvordan se, høre og forstå disse barna med utgangspunkt i deres egne behov.

I det følgende avsnittet refererer jeg fra en artikkel i denne rapporten som Hanne Kristensen (2006) har skrevet om selektiv mutisme (SM) hos barn og unge. Hun beskriver selektiv mutisme som en tilstand der barn og unge konsekvent ikke snakker i visse sammenhenger, selv om de kan snakke. Ofte snakker de hjemme med nære familiemedlemmer, men de kan være tause i barnehagen og på skolen. Når de er tause kommuniserer de fleste heller ikke med blick, mimikk eller gester. SM arter seg forskjellig fra fåmæltighet til total mutisme. Ifølge Kristensen (2006) tyder nyere forskning på at SM er knyttet til sosial angst, det vil si redsel for situasjoner der den unge kan utsettes for andres vurdering og eventuelle kritikk. En slik angst kan videre utvikle seg til panikkanfall. Blant barna som har sosial angst har en liten andel av dem SM. Kristensen (2006) viser til tall fra Sverige og USA, hvor det antydes at 7-8 0/00 av barn og unge har SM, mens sosial angstlidelse har en forekomst på 2-5 %. SM finnes hos begge kjønn, men med en liten overvekt av jenter, og blir først tydelig ved start i barnehage eller på skole. Selv om SM er en relativt sjelden tilstand kan den få store konsekvenser for den det gjelder, både faglig og sosialt. "Jeg greide ikke å si noe første skoledag, da kunne jeg jo ikke gjøre det dagen etter heller", forklarte en jente om hvordan hennes taushet på skolen hadde startet (Kristensen 2006: 18-19).

Heidi Omdal (2006) ved Senter for Atferdsforskning, forsker på barn med SM. Hun ønsker å finne mer ut av hvorfor noen barn ønsker å være tause. Ifølge Omdahl er det mange årsaker til at disse barna velger å ikke snakke. Det kan skyldes en form for sosial angst, men det kan også være en fobi. Barna unngår å snakke fordi de synes det er ubehagelig. Barn med selektiv mutisme tar alt inn over seg selv, fremfor å få følelsene ut. Mange av barna oppleves som sære, vanskelige, sta og mistenksomme, fordi de ikke vil snakke selv om de kan. Barna snakker ofte med en venn eller når de er hjemme (Omdal 2006).

2.3 ADHD – Tourette syndrom

Kjernesymptomer ved ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er 1) oppmerksomhetssvikt, vansker med vedvarende oppmerksomhet/konsentrasjon 2) hyperaktivitet og 3) impulsivitet. Personer med slike symptomer kan primært ha oppmerksomhetssvikt eller hyperaktivitet/impulsivitet, eller kombinasjon av begge deler. Ulike studier tilsier at 3-5 % av alle skolebarn oppfyller kriteriene til diagnosen ADHD (Rønhovde 2005: 18). Det blir i snitt én elev i hver skoleklasse.

Symptomenes start og natur vil ha mange likhetstrekk for jenter og gutter, skriver Rønhovde (2005: 81) og viser til forskning av Goldstein og Gordon (2003), men det kan være variasjon i grad av type nedsatt funksjonsevne og mulige andre tilstander. I en del studier er det betydelig flere jenter enn gutter som får diagnosen ADHD uoppmerksom type. Goldstein og Gordon (2003) antar at dette er noe av bakgrunnen for at jenter skårer lavere på utagerende atferd og på spesifikke lærevansker (Rønhovde 2005: 81).

Rønhovde (2005: 82) viser til Gillberg (2003) og hans forskning, som fokuserer på at færre jenter blir oppdaget fordi problemene ikke blir oppfattet som så store av omgivelsene. Gillbergs (2003) forskning har vist at mens to av hundre jenter med ADHD har fått hjelp før fylte 16 år, har seksti av hundre gutter med ADHD også under 16 år fått hjelp. Rønhovde (2005: 82) viser til andre forskere som hevder at

jenter med ADHD sliter med sosial tilkortkomming, de har ofte lav sosial status i gruppen, og de blir ofte avvist av andre jenter. Premenstruelle forhold blir for mange svært vanskelige i kombinasjon med en nevrobiologisk vanske som ADHD.

De ikke-hyperaktive jentene er ofte innadvendte, sjenerte, passive, pliktoppfyllende og de kan være vanskelig å engasjere. De blir ikke oppfattet som vanskelige fordi de ikke bryter med vanlige atferdsnormer, selv om de har et passivt forhold til skole og læring. Jentene holder seg ofte utenfor sosiale situasjoner, og de kan være innesluttet og handlingsløse. De gir ofte signaler om psykosomatiske plager og et ønske om å være hjemme fra skolen (Rønhovde 2005).

Rapporten "Skravlebøtter og dagdrømmere" omhandler et pilotprosjekt om jenter og ADHD. I rapporten pekes det på at det henvises langt færre jenter enn gutter til Torshov kompetansesenter. På bakgrunn av prosjektets resultater har Anne-Lise Farstad og Rita Tangen (2004) laget følgende fire beskrivelser med utgangspunkt i Cathleen Nadeau kategoriseringer av jenter med ADHD. Disse er "Guttejenta", "Dagdrømmeren", "Skravlebøtta" og "Den skoleflinke jenta". Farstad og Tangen (2004) mener denne inndelingen er forenklet og skjematisk, men den kan gi et bakteppe og en bedre forståelse av jentene (Farstad og Tangen 2004).

"Dagdrømmeren" beskriver de som følger:

Dagdrømmeren kan sitte og pirke, plukke og fikle med ting, men er ikke urolig – heller treg eller hypoaktiv. I klassen kan hun forsvinne. Når hun skal på do, går hun så stille at en ikke merker det før hun er forsvunnet. Dagdrømmeren beskrives som svimete, drømmende og fjern. Hun blir ikke borte fra skolen, men det kan virke som om hun er et annet sted med hodet. Hun får ikke med seg felles beskjeder i klassen og får ikke startet på arbeidsoppgaver. Dette fører til underyting i skolen. Hun er litt naiv og lett å lede og kommer ofte for seint til avtaler. Ting blir ofte borte, og orden i skolesakene er det mor som skal ha æren for. Hun har også ofte søvnvansker og er trøtt om morgenen. Tilleggsvanskene kan føre til depresjoner, humørsvingninger og forsøk på selvskading. Hun kan være spesielt god i kunst og håndverksfag (Farstad og Tangen 2004: 27).

Farstad og Tangen (2004) oppsummerer i rapporten med at det sannsynligvis finnes langt flere jenter med oppmerksomhetsvansker, enn det som henvises til hjelpeapparatet. De skriver videre:

Jenters manglende deltakelse i skolen blir kanskje oppfattet dit hen at de har svake evner, og at det ikke er så mye skolen kan gjøre med det, men en urolig gutt må hjelpes til å holde seg i ro slik at han får gjort det han skal. Slike tolkninger kan påvirke hvordan jenter oppfatter og forstår egen atferd, og får stor effekt på jenters psykiske tilstand. Hvis vansker attribueres innover, øker sannsynligheten for utvikling av emosjonelle vansker som angst og depresjon, og sjansen øker for på sikt å få en psykiatrisk lidelse (Farstad og Tangen 2004: 28).

Det hevdes av flere jenter/kvinner med ADHD utvikler depresjon, og at diagnosen depresjon stilles først. Angst og humørsvingninger følger også med diagnosen, da mest fremtredende etter puberteten. Disse følgetilstandene kan føre til at det kan være vanskelig å stille ADHD diagnose av typen uoppmerksom (Rønhovde 2005).

Når det gjelder den nevrobiologiske tilstanden Tourette syndrom, er det enighet om at hovedsymptomene er motoriske og vokale tics. Rønhovde (2005) nevner i sin bok, ”Kan de ikke bare ta seg sammen”, flere karakteristiske tilleggsproblemer ved Tourette syndrom, for eksempel hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt, angst, labilitet, selvskadning, humørsvingninger og depresjon. Forekomsten av Tourette syndrom varierer fra 1 til 2 per 1000 personer (Rønhovde 2005: 18).

2.4 Autisme og lignende tilstander

Nils Kaland (2006) viser til Wing (1996) når han skriver i fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (nr. 08/2006) at det foreligger relativt få studier av jenter med problemer innenfor det autistiske spekteret (autisme, Asperger syndrom, atypisk autisme). De viktigste kriteriene innenfor autisme og lignende tilstander er problemer i gjensidig sosialt samspill, og en svikt i verbal og ikke verbal kommunikasjon. I tillegg har disse personene ofte spesielle interesser og aktiviteter, som kan dyrkes på en spesiell måte. Kaland skriver videre i artikkelen at Asperger syndrom betraktes i

dag som relativt synonymt med høytfungerende autisme. Han viser også til at ADHD og depresjoner forekommer hyppig sammen med en autismspektertilstand. Det samme gjelder angst- og tvangstilstander. Bipolar lidelse og emosjonelle problemer som separasjonsangst, spesifikke fobier, panikkangst og sosiale fobier, forekommer også relativt ofte (Kaland 2006).

Når det gjelder skolesituasjonen for autistiske barn, viser Kaland (2006) til en svensk undersøkelse "Jenteprosjektet", hvor Kopp og Gillberg (2004) konkluderte med at lærerne hadde vanskeligere for å være oppmerksomme på trekkene som karakteriserer jentene. Guttene har en evne til å gjøre mer av seg på skolen. Relativt godt fungerende jenter med Asperger syndrom kompenserer for sine svake kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter ved å fremstå som blide, aktive og tilsynelatende utadvendte, eller som stille og lydige. Undersøkelsen viste at relativt få av jentene ble plassert i spesialklasser i grunnskolen, og undervisningen var i liten grad organisert for å møte deres behov. Noen av jentene hadde vært borte fra skolen i perioder på inntil ett år. Mange av jentene hadde også blitt mobbet av medelever. Det svenske jenteprosjektet viste at i de fleste tilfellene der skolen ikke fant at elevene hadde noen større vansker, dreide det seg i realiteten om betydelige problemer. Det viser seg at mange av jentene går igjennom skolen uten å bli oppdaget. Jentene er ofte lydige, de forstyrrer ikke undervisningen og mange blir betraktet som mønsterelever. Flere av jentene får andre diagnoser for eksempel selektiv mutisme, språkforstyrrelser, ADHD, anoreksi, angst og depresjon (Kaland 2006).

Kaland (2006) avslutter artikkelen med å peke på viktigheten av å få mer kunnskap om jentene som henvises og utredes. Målet må bli å kunne så tidlig som mulig identifisere deres tilstand, slik at forholdene kan legges godt til rette for den enkelte på skolen.

2.5 Selvskading

En europeisk undersøkelse, ”Child and Adolescent Self Harm in Europe (CASE)”, ble gjennomført i 10 europeiske land, der 4060 elever på grunnkurs i videregående skole i Hedmark og Oppland besvarte et spørreskjema anonymt. Svarprosenten var 91,2 %. Undersøkelsen viste at villet egenskade er vanlig i de fleste land i Europa. Det er dokumentert økning også i Norge, særlig blant unge jenter. 0,7 % av de som svarte rapporterte å ha utført selvskading i løpet av livet. Av de som hadde utført selvskading var 75,6 % jenter og 24,4 % gutter. Av undersøkelsen gikk det frem at denne atferden kan ha sammenheng med lav selvtillit, villet egenskade blant venner, misbruk av rusmidler og konflikter med foreldrene (Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk nr. 06/2006: 33 og Tidsskrift for Den norske lægeforening nr. 16/28. august 2003)

I det samme nummeret av Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk (nr. 06/2006) blir Arne Riise ved Psykososialt ressursenter i Oslo (PRS) intervjuet. Ifølge Riise kan det virke som om lett eller moderat selvskading har blitt en måte for unge mennesker å kommunisere på. Selvskading kan være et symptom på at vedkommende ikke har det bra. Det skaper skam, og et dårlig selv bilde blir ofte enda dårligere. Selv om selvskading ikke nødvendigvis avspeiler dårlig selvfølelse. Mulig problem hos ungdommen kan være dårlig trivsel på skolen, faglige og/eller sosiale vansker, prestasjonsangst og/eller stress knyttet til skolen. Riise peker på at skolen kan gjøre mye ved å ha et skjerpet blikk for ulike tegn på selvskading. For eksempel dersom eleven ikke vil ha kroppsøving eller går med lange ermer i sommervarmen. Godt samarbeid mellom skole og helsetjeneste fremhever han som et viktig tiltak for unge med slike problemer (Fagtidsskriftet Spesialpedagogikk nr. 06/2006: 29).

2.6 Ungdommer med skilte foreldre

”Fire av ti jenter i 18-årsalderen har symptomer på angst og depresjon” var en overskrift over to sider i Dagbladet den 17. desember 2005. Under denne overskriften

med enda større skrift sto det ”Skilsmisser knekker barna psykisk”. Bakgrunnen for artikkelen var resultater fra en studie gjennomført av Ingunn Størksen i forbindelse med en Dr. Psychol-avhandling ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen til Størksen (2006) viser at det er en økt risiko for angst, depresjoner og skoleplager dersom foreldrene skiller seg, og tendensen er særlig tydelig hos jenter. Undersøkelsen viser videre at jenter i 18-årsalderen er de som sliter aller mest ved en skilsmisse. De har lavere selvbilde og lavere tilfredshet enn andre jenter. 41 % av disse jentene har symptomer på angst og depresjon. Ifølge undersøkelsen er det 23 % av de andre jentene i aldersgruppen som opplever slike problemer.

Professor Frode Thuen ved Institutt for samfunn og helse Universitetet i Bergen, hevder i den samme avisartikkelen at funnene fra undersøkelsen underbygger tidligere undersøkelser. Dette gjelder spesielt for jenter. Han bemerker at det som er oppsiktsvekkende, er at symptomene viser seg å øke med jentenes alder.

2.7 Ressurssvake barn

Jarmund Veland (2006) ved Senter for atferdsforskning Universitetet i Stavanger, ser nærmere på den sosiale bakgrunns betydning for trivsel i skolen i sitt doktorgradsarbeid. Veland har innhentet informasjon til undersøkelsen ved hjelp av et spørreskjema til 7500 barn i 5. til 10. klasse fra 100 skoler i et representativt utvalg fra hele landet. Av undersøkelsen fremgår at om lag 10 % av hele utvalget svarer at de ikke har et særlig godt forhold til lærerne sine, mens hvert fjerde barn som bor i en barnevernsinstitusjon sier det samme. Gjennom sin forskning viser han at jo lavere sosialøkonomisk status barnet har, jo dårligere forhold har barnet til både medelever og lærere. Dette fører igjen til at barnet er mer utsatt for mobbing. Elever som svarer negativt i forhold til trivsel, sier at de savner ofte støtte og en følelse av tilhørighet i klassen, og de ønsker seg anerkjennelse fra lærerne sine.

Barn av foreldre med rusproblemer, barn med flyktningbakgrunn og barn som bor i fosterhjem eller på en barnevernsinstitusjon svarer at de føler seg oftere mobbet, enn det andre barn gir inntrykk av (Veland 2006).

2.8 Skolevegring

I en artikkel som Jo Magne Ingul (2006) har skrevet i rapporten ”Se meg” (Årsrapporten 2005 for Voksne for barn) omhandler skolevegring hos barn og ungdom. Det har vært forsket lite på skolevegring i Norge, og artikkelen til Ingul baseres i hovedsak på forskning fra USA og Australia.

Når det gjelder skolevegring kan risikofaktorene være biologisk, sosialt, miljømessig og systemisk betinget. Ved angstbasert skolevegring befinner barnet seg vanligvis hjemme i skoletiden. Dersom det blir stilt krav om oppmøte på skolen viser barnet en emosjonell aktivering, men har ikke utpreget antisosial eller utagerende atferd (Ingul 2006).

Forekomst av skolevegring har vært vanskelig å finne ut av fordi begrepet ”skolevegring” defineres forskjellig i ulike studier. Ingul viser til King, Tonge, Heyne og Ollendick (2000) som har konkludert med at 1 % av befolkningen og 5 % av barn og ungdom som er henvist til psykiatrien, plages av skolevegring. Disse tallene har de kommet frem til ved gjennomgang av diverse undersøkelser om angstbasert skolevegring. Det viser seg at det er økt risiko for skolevegring i forbindelse med skolestart, overganger mellom trinn og ved skolebytte. Skolevegring synes å kunne starte i hele den skolepliktige alder, og desto eldre elevene er når skolevegringen oppstår, desto vanskeligere synes det å hjelpe ungdommen (Ingul 2006: 29).

Forskningen har ikke vist noen klare kjønnsforskjeller i forekomst av skolevegring og skolevegring oppstår, ifølge Ingul (2006), jevnt fordelt over det evnemessige spektret. Han viser til King med flere (2000) som hevder at lærevansker ikke synes å være en utløsende årsak, men kan derimot være en konsekvens av skolevegring.

Ingul (2006) viser til studier av Stickney og Miltenberger (1998) som konkluderer med at 66 % av alle barn og ungdommer med skolevegring oppgir somatiske plager, eller symptomer som en grunn til ikke å gå på skolen. De vanligste plagene de viser til er hodepine, svetting, kvalme og oppkast, magevondt, ryggplager, brystmerter og kort pust (Ingul 2006: 31). Når det gjelder barn og unges familieforhold skriver Ingul følgende:

Alle disse studiene tyder på at barn og ungdommer med skolevegring ofte har familier som er preget av en inadekvat og utydelig kommunikasjon med til dels diffuse roller. Familiene preges av problemer som både kan påvirke skolevegringen direkte (for eksempel foreldre som ikke klarer å sette grenser for sine barn), men også indirekte gjennom at fokus blir dreid bort fra skole og akademisk utvikling og mot det å holde familien sammen (Ingul 2005: 32).

I artikkelen til Ingul vises det også til studier som peker på at foreldrenes mentale helse er en faktor som spiller en viktig rolle i forbindelse med de unges skolevegring (Ingul 2006).

Ifølge Ingul (2006) har Befring (1994) rapportert at forekomst av ulovlig fravær varierer fra skole til skole, og omfanget av ulovlig fravær er et kriterium for vurdering av skolens struktur og kvalitativ tilrettelegging. Han trekker frem følgende for å forebygge og redusere skolefravær:

Et godt system for registrering og oppfølging av fravær, en tydelig holdning i forhold til fravær fra skolens side, tidlig involvering av foreldre og eventuelt PPT/BUP, samt vilje til tilpasning, tilrettelegging og intervensjon (Ingul 2005: 32).

Ingul (2006) skriver videre at det er enighet om at hjemmeundervisning er lite egnet, selv om dette ofte er foreldrenes og elevens ønske. Lavest og kortest mulig fravær fra skolen viser seg å være viktig for utfallet av intervensjoner. Det kan også tyde på at skolevegring er vanskeligere å behandle hos de som sliter med en eller annen form for lærevanske i tillegg.

3. Tilpasset opplæring - skolelivskvalitet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring" har et sterkt fokus på tilpasset og differensiert opplæring og inkludering. Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes egne forutsetninger og behov. Visjonen med Kunnskapsløftet er å skape bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfatter hele grunnopplæringen. Det nye læreplanverket består av en generell del som videreføres fra tidligere læreplanverk, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og læreplaner for alle fag. Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i Opplæringsloven og Forskrift til loven, og er en oppsummering av skolens grunnleggende forpliktelser. En ny forskrift ble satt i kraft den 1. august 2006. Endringer i forhold til tidligere forskrift består i hovedsak i forhold til innføring av Kunnskapsløftet.

I dette kapittelet belyser jeg innholdet i begrepene tilpasset opplæring og differensiert opplæring. Jeg gjør også rede for begrepene inkludering og skolelivskvalitet.

3.1 Tilpasset opplæring – differensiert opplæring

Tilpasset opplæring må ses i sammenheng med utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Tanken er at hele utdanningssystemet skal fungere som en lærende organisasjon som er preget av kultur for tilpasset og differensiert opplæring.

Mangel på tilpasset opplæring trekkes inn som en av forklaringene på hvorfor norske elever ikke har så gode resultater som vi kan forvente (Dale m.fl. 2005)

Det er vanlig å forstå differensieringsbegrepet slik at differensiering av undervisningen er et middel for å oppnå tilpasset opplæring. Differensiering betyr å gjøre forskjell. Dale med flere (2005) viser til Skaalvik og Fossen (1995) som hevder

at differensiering er nødvendig for å oppnå tilpasset opplæring. Skaalvik og Fossen definerer begrepet slik:

Differensiering betyr da at den undervisningen som den enkelte elev eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får (Skaalvik og Fossen 1995: 47).

På den måten kan begrepet forstås som om differensieringens hensikt er å enten forsterke eller minke ulikhetene mellom elevene. Enten ved at elevene vokser og modnes i forskjellige retninger ved bruk av differensieringstiltak, noe som kan skape større forskjell mellom elevene, eller omvendt ved at differensieringstiltak reduserer forskjellen mellom elevene.

Ifølge Skaalvik og Fossen (1995) går det første og avgjørende skillet mellom den organisatoriske og den pedagogiske differensieringen. Organisatorisk differensiering kan gå ut på at enkeltelever eller elevgrupper skilles ut fra klassen over lenger tid, eller at elever får eneundervisning eller undervisning i en liten gruppe. Et eksempel på en pedagogisk differensiering er når elever får forskjellig opplæring innenfor en og samme klasse, eller lærerne gir elevene forskjellig fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemelding, oppmerksomhet, krav og vurdering.

Det differensieres i forbindelse med grunnopplæringens oppdeling i barnetrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående trinn. Organiseringen av den videregående opplæringen representerer også et differensiert opplæringstilbud ved at det skilles i mellom de studieforberevende og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Innenfor dette hovedskillet er tilbudsstrukturen ytterligere differensiert. Fra og med høsten 2006 vil det være 12 utdanningsprogrammer å velge i mellom, 3 studieforberevende og 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Skogen (2006) peker på at i skole-Norge er det skremmende mange bevisste og ubevisste feiltolkninger av det politiske budskapet bak tilpasset opplæring. Vi trenger å vite mer om hvordan skoleledere organiserer spesialundervisningen, hvilke kvalifikasjoner de som underviser har, og hvilke utredninger som den pedagogisk-psykologisk tjeneste gjennomfører og hvilken rådgivning den gir. Det er behov for

forskning på hvordan ulike nøkkelfaktorer i vårt skole- og utdanningssystem interagerer, og enten fremmer eller hemmer tilpasset opplæring. Ifølge Skogen (2006), trenger vi også forskning på hvordan Kunnskapsløftet som en helhetlig satsning makter å fremme tilpasset opplæring.

3.2 Hva menes det med en inkluderende skole?

En inkluderende skole skal omfatte alle elever, og alle elever skal få opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov. At den norske skolen skal være en inkluderende skole slås fast i Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring".

En inkluderende skole er en skole hvor det er legitimt og naturlig å ha ulike behov, og hvor det aksepteres at noen elever har særskilte behov, skriver Skaalvik og Skaalvik i en artikkel i *Spesialpedagogikk* (02/2006). De minner om at mye av litteraturen om inkludering er ideologisk forankret, og at det er mindre tydelig hva inkludering betyr i praksis. Skaalvik og Skaalvik (2006) stiller spørsmål ved hvordan skolen kan vurderes i forhold til dette, og de mener det derfor er nødvendig med klare kriterier for hva som legges i begrepet skoleutvikling. De skiller i mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole. For det første rammekriterier, som viser til rammevilkårene skolen arbeider innenfor, for eksempel lover, forskrifter, læreplaner, økonomi, lærerressurser, kompetanse, fysiske forhold, holdninger og verdier i samfunnet og i skolen. Rammekriteriene sier mest om skolens mulighet til å være inkluderende, men rammekriteriene alene sier lite om inkludering. Prosesskriterier handler om hva skolen gjør, og hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Tilpasning og differensiering av undervisningen, samt organisering av arbeidet er viktige prosesskriterier, som nevnes av Skaalvik og Skaalvik (2006). Videre nevner de grad av autonomi og medansvar for elevene, tiltak mot mobbing og skolens samarbeid med de foresatte. Skaalvik og Skaalvik (2006) skriver videre at litteraturen om inkludering har fokusert mest på rammekriteriene og prosesskriteriene, og vært lite opptatt av opplevelseskriteriene. Opplevelseskriteriene omfatter kriterier som elevenes opplevelse av skolen – sosialt, kognitivt og

emosjonelt. Dette inkluderer også elevenes opplevelse og forventning om mestring, motivasjon, trivsel og selvfølelse. Videre om elevene har venner på skolen, om de føler seg trygge og som en del av skolefellesskapet. Opplevelseskriteriene er avgjørende når det skal vurderes hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. Det har blitt fokusert for lite på disse kriteriene når det skal måles hvor langt skolen har kommet i forhold til reell inkludering, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2006).

Skaalvik og Skaalvik (2006) hevder at litteraturen om inkluderingsarbeidet i skolen, har hovedsakelig hatt et ideologisk utgangspunkt som har vektlagt rettigheter, målsettinger, demokrati, holdninger, rettferdighet og samfunnsutvikling. Litteraturen har i mindre grad vært opptatt av begrepsavklaringer, konkretiseringer, praktisk gjennomføring og kriterier for inkluderende skole. Dette var utgangspunktet for problemstillingen i undersøkelsen som baserte seg på data fra "Elevinspektørene" i 2005. En nettbasert undersøkelse hvor elevene vurderte skolen og hvordan de opplevde skolen. Undersøkelsen var obligatorisk for 7. og 10. trinn i grunnskolen, og for elevene på grunnkurs (vg1) i videregående skole.

På bakgrunn av undersøkelsen viste det seg at det er systematiske sammenhenger mellom elevenes vurdering av egen situasjon og deres prestasjonsnivå. Elevenes opplevelse av skolen er ikke det eneste kriteriet på en inkluderende skole, men det er et avgjørende kriterium (Skaalvik og Skaalvik 2006). Skaalvik og Skaalvik (2006) peker på at elevene som skiller seg sterkest ut, både de med de største faglige problemene og de faglig sterkeste elevene, kan brukes som en målestokk på hvor langt vi har kommet mot en inkluderende skole. På flere områder vurderte de flinkeste elevene på videregående nivå sin skolesituasjon mer negativt, enn elever med over middels prestasjonsnivå. Elevene vurderte undervisningen som mindre tilpasset sitt faglige nivå, og de mente at de ble i mindre grad tatt på alvor av læreren. (Skaalvik og Skaalvik 2006).

Elevundersøkelsen viste også at desto lavere elevene presterte faglig, jo mer indikerte elevenes vurderinger at de ikke var godt faglig og sosialt inkludert i skolen. I den svakeste prestasjonsgruppen opplevde 71 % av elevene at undervisningen ikke var

tilpasset deres nivå. Den lave sosiale inkluderingen viste seg bl.a. som en sterkere følelse av å mangle venner, større opplevelse av ensomhet, lavere trivsel og en mer utbredt følelse av å ikke høre til. Indikatorene på sosial inkludering, for eksempel det å mangle venner, følelse av ensomhet og følelsen av å ikke høre til, viste at det i videregående skole var liten forskjell mellom den aller svakeste og den aller sterkeste prestasjonsgruppen. Disse elevgruppene opplevde skolen mindre inkluderende enn andre elever. Det gjelder både elevenes opplevelse av den faglige undervisningen og de sosiale faktorene på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2006) hevder at disse forskjellene er til dels meget store.

Resultatene som Skaalvik og Skaalvik (2006) kom frem til om elevenes motivasjon og deres opplevelse av å bli tatt på alvor av lærerne, mener de er klart relatert til elevenes opplevelse av om undervisningen er tilpasset elevenes nivå. De tolker resultatene slik at tilpassing av undervisningen er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolesituasjonen. Dersom vi skal unngå negative konsekvenser av differensiert undervisning for den aller svakeste og den aller sterkeste prestasjonsgruppen, at det blir for synlig at disse elevene har spesielle opplegg, er det viktig at alle elever arbeider med ulike oppgaver, på ulike områder og på ulikt nivå. Skaalvik og Skaalvik (2006) betegner dette som en radikal differensiering og tilpassing. Ifølge dem vil også inkludering kreve et kontinuerlig arbeid med det sosiale miljøet, med vekt på fellesskap og aksept for forskjellighet.

3.3 Skolelivskvalitet

I en artikkel i fagtidsskriftet *Spesialpedagogikk* (02/2007) drøfter Tangen, Edvardsen og Kaarstein ulike forhold knyttet til temaet skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. De hevder at begrepet skolelivskvalitet har vært lite benyttet og fokusert på i norsk skoleforskning. I artikkelen viser de til det subjektive begrepet skolelivskvalitet som er utviklet av Tangen (1998, 2004) med basis i hennes studier av erfaringer og perspektiver hos elever med spesielle behov i norsk videregående skole. Begrepet inneholder fire dimensjoner. For det første dimensjonen som gjelder

elevens forhold til tidligere, nåværende, og fremtidige erfaringer og perspektiver. Den andre dimensjonen fokuserer på elevens følelse av kontroll over eget skoleliv.

Relasjoner til lærere, foreldre, medelever og andre utgjør den tredje dimensjonen, og den fjerde og den siste består av arbeidsdimensjonen, knyttet til elevens følelse av mestring relatert til arbeidsinnsats (Tangen m.fl. 2007: 5).

Med bakgrunn i disse dimensjonene drøfter Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007) skolelivet til jenter med ADHD. Jentenes erfaringer og opplevelser av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Hvordan forstå erfaringer knyttet til ”å leve i nået”, som kan være fremtredende hos jenter med ADHD, og som forfatterne betrakter som viktige mestringserfaringer (Tangen m.fl. 2007: 12). De viser også til forhold knyttet til jentenes erfaringer i forhold til manglende kontroll over situasjoner og handlinger, som etter jentenes syn kan utgjøre dårligere skolelivskvalitet. Forfatterne peker også på at jenter med ADHD kan oppleve å bli usynliggjort av læreren, blitt sett ned på eller de opplever negative kommunikasjonsmønstre. De viser til at små forskjeller i lærernes måte å gi hjelp på kan oppleves helt forskjellig, enten som god hjelp eller som særbehandling og stigmatisering. De peker på at begrepet anerkjennelse kan bidra til å forklare slike forskjeller (Tangen m.fl. 2007: 12). Et eksempel på forhold knyttet til arbeidsdimensjonen nevner forfatterne hvordan en jente med ADHD kan ha en lidenskapelig interesse og engasjement i forhold til en aktivitet som kan gi henne en stor glede og mestringsopplevelse, samtidig som den også kan by på store vansker i skolehverdagen.

Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007) skriver at hver for seg kan dimensjonene gi en teoretisk forståelse av hvordan elevene erfarer og opplever skolen.

Tidsdimensjonen har en dobbelfunksjon fordi at elevens tanker og forventninger til fremtiden henger sammen med deres tidligere erfaringer, og hvordan de tolker situasjonen her og nå.

3.4 Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring

I årene 1999 – 2003 ble prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” gjennomført. Alle fylkeskommuner og videregående skoler i landet deltok i den første delen av prosjektet. Da prosjektet startet var målet å kartlegge forskjeller i differensieringspraksis i skolen, og analysere hva eventuelle forskjeller fører til. Av boken ”Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen” av Dale og Wærness (2003) fremgår at fokuset ikke lenger er kun tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger, men de skapte ulikheter den enkelte elev, lærling eller lære kandidat bør få, for å utvikle helhetlig kompetanse. Blikket rettes da mot opplæringens forutsetninger, og lærestedets evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder, uavhengig av om elevene er like eller ulike.

I lys av de ulike differensieringstiltakene kom forskergruppen frem til syv grunnleggende kategorier for differensiering av et opplæringsforløp. De syv kategoriene er: 1) elevenes evner og læreforutsetninger 2) arbeidsplaner og læreplanmål 3) arbeidsoppgaver og tempo 4) organisering av skoledagen 5) læringsarenaer og læremidler 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og 7) vurdering. Hensikten med å differensiere opplæringen er at elevenes kompetanse utvikles. Kategoriene kan benyttes i forhold til de enkelte fag, og de kan også brukes for å få innsikt i skolens samlede opplæringsvirksomhet, ved å lage strukturerte spørsmål knyttet til de syv kategoriene (Dale og Wærness 2003)..

Differensieringsprosjektets oppfølgingsundersøkelse ble gjennomført i 2002-2003 og 5 fylker deltok da i datainnsamlingen. Jeg har bearbeidet og tilpasset noen av spørsmålene fra denne undersøkelsen til min egen undersøkelse. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i kapittel 4, der jeg beskriver forskningsopplegget og metodevalget mitt.

3.5 Videregående opplæring og frafall i Vestfold fylkeskommune

I Vestfold fylkeskommune er det ti videregående skoler. Fylkeskommunen har som mål å sette fokus på tilpasset opplæring og en realistisk målsetting for eleven, slik at behovet for enkeltvedtak om spesialundervisning blir mindre. Målet med videregående opplæring er at elevene skal få 1) vitnemål med studiekompetanse 2) fagbrev/svennebrev med yrkeskompetanse 3) yrkeskompetanse med kompetansebevis.

Vestfold fylkeskommune har deltatt i to prosjekter med temaet ”frafall”. Det ene prosjektet ”Satsing mot frafall” var initiert av Utdannings- og forskningsdepartementet med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 6 (2002-2003) ”Tiltaksplanen mot fattigdom”. På bakgrunn av dette har fylkeskommunen, i samarbeid med de videregående skolene og Oppfølgings- og pp-tjenesten, satset på 5 tiltaksområder og hovedstrategier for å forebygge og forhindre frafall, samt fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning. Disse tiltakene arbeides det med på de enkelte skoler/virksomheter. ”Prosjekt elevmøte” som jeg spør om i spørreundersøkelsen, er et av tiltakene.

Det andre prosjektet ”Bortvalg og kompetanse” er en studie som gjennomføres av NIFU STEP, hvor 7 østlandsfylker deltar. Målsettingen med studien er å kartlegge og forklare variasjon av valg og bortvalg av videregående opplæring, blant ungdom med rett til videregående opplæring. Mulige årsaker analyseres, og variasjon i kompetanseoppnåelse kartlegges og forklares. Halvparten av 1986-kullet følges i 5 år, fra ungdommene gikk ut av ungdomsskolen i 2002 og gjennom videregående opplæring til 2007 (Lødding m.fl. 2005).

Vestfold fylkeskommune oppgir følgende tall knyttet til frafall totalt på vg1, på vg1 HS og vg1 DH, de tre siste årene:

Skoleåret	Antall frafallselever	Total antall elever
2004 - 2005	6,0 % - 207 frafallselever totalt vg1	100 % - 3424 elever
	7,4 % - 26 frafallselever vg1 HS	100 % - 350 elever
	8,4 % - 28 frafallselever vg1 DH	100 % - 335 elever
2005 - 2006	6,0 % - 215 frafallselever totalt vg1	100 % - 3585 elever
	7,6 % - 27 frafallselever vg1 HS	100 % - 354 elever
	12,5 % - 40 frafallselever vg1 DH	100 % - 319 elever
2006 - 2007	5,0 % - 176 frafallselever totalt vg1	100 % - 3456 elever
	8,5 % - 34 frafallselever vg1 HS	100 % - 400 elever
	12,4 % - 21 frafallselever vg1 DH	100 % - 168 elever

Den 26. april 2007 oppgis frafallet i Vestfold fylkeskommune for skoleåret 2006/07 til totalt 5 % på vg1 på alle programområdene. Dette utgjør 176 elever av totalt 3456 elever. På vg1 helse- og sosialfag samme år er frafallet 8,5 %. Det utgjør 34 elever av totalt 400 elever. På vg1 kunst og håndverksfag var frafallet på samme tidspunkt 12,4 %. Det utgjør 21 elever av til sammen 168 elever. Antall elever som velger å slutte før skoleåret er over kan fortsatt øke. Tallene har jeg fått oppgitt ved å ta direkte kontakt med Vestfold fylkeskommune, mai 2007.

4. Forskningsopplegg og metode

Jeg har valgt å benytte en kvantitativ metode i masterprosjektet. Jeg gjennomførte en spørreundersøkelse som jeg sendte ut til et komplett utvalg, en populasjon bestående av alle kontaktlærerne på videregående trinn 1 (vg1) på programområdene helse- og sosialfag (HS) og design og håndverksfag (DH) i Vestfold fylkeskommune.

Hvordan jeg kom frem til denne måten å arbeide på, og de valg jeg foretok, gjør jeg nærmere rede for i dette kapitlet.

4.1 Problemstilling

Jeg ønsket å kartlegge skolenes og lærernes arbeid for å realisere de nasjonale føringer i forhold til tilpasset og differensiert opplæring og inkludering, for de stille og lite synlige jentene i videregående opplæring. Jeg ønsket å få innsikt i om skolen/lærerne har et system/praksis som fanger opp disse jentene før de begynner i videregående skole, og eventuelt etter at de har begynt der. Hva og hvordan gjør skolen det mulig for disse elevene å utnytte sine evner og realisere sitt talent? Hvordan arbeider skolen for å unngå frafall for denne elevgruppen? Kunnskapsløftet fokuserer som kjent på kompetanse, også for skolen som en lærende organisasjon. I den forbindelse valgte jeg å spørre kontaktlærerne om deres kompetanse og kompetansebehov, for å arbeide med denne spesifikke elevgruppen.

4.2 De stille og lite synlige jentene

Jeg ønsket å sette fokus på de stille og lite synlige jentene. Hva gjøres for at de får utnyttet sine evner og realisert sitt talent og bli inkludert i skolen (St.meld. nr. 30 2003-2004: 3). Disse elevene finner vi nok innenfor alle programområdene, men jeg valgte å fokusere på de yrkesforberedende utdanningsprogrammene helse- og sosialfag og design og håndverksfag. Der går det mange jenter, frafallet er stort og jeg

vet av erfaring at flere jenter med internalisert atferd søker disse programområdene. Min erfaring er at flere ungdommer som sliter har et sterkt ønske om utdanning som fører til at de får en hjelperolle for andre i lignende situasjon. Fylkeskommunen oppgir at skoleåret 2006/07 er 88 % søkerne til vg1 HS jenter, og 89 % av søkerne er jenter på vg1 DH. Jeg velger å fokusere på elever på vg1 fordi forskning viser at overgangen fra ungdomskolen til videregående skole er kritisk og spesielt vanskelig for elevene (Dale og Wærness 2003 og Dale m.fl. 2005).

4.3 Kontaktlærerne

I januar i år sendte jeg ut spørreskjemaer til alle kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag i Vestfold fylkeskommune. Jeg valgte kontaktlærerne som informanter fordi de har jfr. § 8-2 i Opplæringsloven et ansvar for å informere elevene og veilede dem. De har også ansvar for kontakten mellom hjem og skole, koordinere arbeidet rundt eleven og se til at elevens rettigheter blir ivaretatt. Utvalget består av til sammen 45 kontaktlærere fra 8 av totalt 10 videregående skoler i Vestfold fylkeskommune.

Jeg har foretatt et skjønnsmessig valg ved å velge akkurat disse to programområdene. Dette har jeg gjort på bakgrunn av egen yrkeserfaring og signaler jeg har fått fra kolleger.

4.4 Forskningsmetode

Jeg hadde en deskriptiv tilnærming til det jeg forsket på. Jeg ønsket å se nærmere på en problemstilling som jeg er opptatt av i mitt daglige arbeid. Jeg førte svarene fra spørreundersøkelsen inn i et excel-regneark, for å få frem oversikt og struktur i tallmaterialet mitt. Da jeg analyserte datamaterialet forsøkte jeg å belyse de stille og lite synlige jentenes skolehverdag. Jeg var også opptatt av kontaktlærernes arbeid/refleksjoner knyttet til disse elevene, og kontaktlærernes kompetanse og kompetansebehov.

Analysen av datamaterialet er kun gyldig i forhold til utvalget mitt, populasjonen, som består av kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag og vg1 kunst og håndverksfag.

I pedagogisk forskning, inklusiv min egen forskning, er vi ofte opptatt av endring. Ikke sjelden søker vi da svar på og ønsker forståelse av spørsmålet om hvorfor. På den måten er jeg opptatt av kausalitet. Hensikten min med prosjektet var å sette fokus på de stille og lite synlige jentene, med håp om at fokus på denne elevgruppen vil føre til forbedring av disse jentenes skolesituasjon og deres skolelivskvalitet.

Problemstillingene mine er utledet på bakgrunn av teori og forskning, og fra min egen yrkeserfaring. Med utgangspunkt i resultatene fra Differensieringsprosjektet (kapittel 3.4) ble det utviklet syv differensieringskategorier. Disse kategoriene ble foreslått som et verktøy for å realisere målene med tilpasset opplæring. Jeg anser dette arbeidet som sentralt i forhold til min egen forskning. Derfor var det naturlig for meg å vise til Differensieringsprosjektet ved utarbeidelse av mitt prosjekts spørreskjema. Jeg benyttet allerede utarbeidede spørsmål fra tre av de syv kategoriene, for å styrke begrepsvaliditeten og reliabiliteten i min egen drøfting. Jeg vil vise til resultatene og analysene fra Differensieringsprosjektet ved analysering av mine forskningsdata (kapittel 5 og 6).

Det er etter min vurdering både vanskelig og kunstig å lage et skille mellom en hypotetisk-deduktiv metodologi og hermeneutikk, som metode i prosjektet. Jeg ønsket å se om det i mine data fremkom mønstre, som kunne gi grunnlag for å si noe om antakelser om lovmessigheter. Disse antakelsene preges igjen av min førforståelse og min interesse for fagområdet. Dette er i tråd med Befring når han skriver:

*Vitskapsteoretisk kan vi derimot oppfatte den hypotetisk – deduktive og hermeneutiske tankegangen som to sider av same sak...
(Befring 2002: 28).*

4.5 Etiske hensyn i forbindelse med gjennomføring av prosjektet

Jeg sendte melding om behandling av personopplysninger til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD). Jeg mottok tilbakemelding derfra den 1. desember 2006, hvor det fremgår at prosjektet ikke ble vurdert som meldepliktig (vedlegg 3).

Jeg tok utgangspunkt i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Jeg har forsøkt å sikre kontaktlærernes integritet, frihet og medbestemmelse jfr. punkt 6, og unngå at de utsettes for belastninger jfr. punkt 7. Jeg utformet spørreskjemaet på en slik måte at kontaktlærerne ikke kunne gjenkjennes. Ved at jeg brukte studierektorene/avdelingslederne som bindeledd, sikret jeg også anonymiteten til kontaktlærerne, jfr. punkt 14 som omhandler krav om konfidensialitet. Jeg vil sørge for å ikke lagre returnerte spørreskjemaer og informasjon knyttet til spørreskjemaene lenger enn det som er nødvendig, for å gjennomføre formålet med studiet, jfr. punkt 16 i retningslinjene.

Jeg sørget for å informere skoleeier (Vestfold fylkeskommune) som informerte den enkelte skoleadministrasjon. Jeg informerte også studierektorene/avdelingslederne og kontaktlærerne om hensikten med prosjektet, og følgene av å delta, jfr. punkt 8 i de forskningsetiske retningslinjene.

Krav om informert og fritt samtykke jfr. punkt 9, ivaretok jeg ved å få tillatelse fra skoleeier. Jeg betrakter returnerte spørreskjemaer som samtykke fra kontaktlærerne. Jeg sendte én påminnelse per e-post til studierektorene/avdelingslederne.

Hensynet til tredjepart jfr. punkt 11, i min forskning elevene, har jeg ivare tatt ved å ikke spørre om forhold som kan identifisere elevene det gjelder. Det samme gjelder punkt 22, hensynet til utsatte grupper.

Av punkt 47, krav om å tilbakeføre forskningsresultater, fremgår at forskeren har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre resultatene av forskningen til de som deltok i

forskningen. Jeg vil sørge for at studierektorene/avdelingslederne og skoleeier får oppgaven når den er godkjent. Jeg vil da be om at kontaktlærerne får tilgang til oppgaven.

Min egen rolle som ”forsker” i denne studien har vært preget av at jeg som spesialpedagog har møtt mange elever som har blitt sett, og fått utnyttet sine evner og talent, og jeg har også møtt elever som ikke har blitt sett. Jeg ønsket å gå inn i feltet av nysgjerrighet og for å lære. Jeg ønsket å få tak i de gode historiene like gjerne som det som ikke fungerer så bra, og som kan forbedres. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre grensene for forskningen min og mitt ansettelsesforhold i Vestfold fylkeskommune, jfr. punkt 19 om forskerens ansvar for å fremtre med klarhet.

4.6 Prosjektets validitet og reliabilitet

I boken ”Innføring i forskningsmetodologi” (Lund m.fl. 2002) skilles det mellom tre hovedgrupper av design som benyttes for å studere kausale effekter. I prosjektet ønsket jeg å fokusere på det ikke-eksperimentelle designet. De tre typer design brukes for å studere kausalitet, men validiteten av de kausale slutningene, den indre validiteten er dårligst ved det ikke-eksperimentelle designet. Derfor er kontrollen for irrelevante faktorer dårligst ved dette designet.

Jeg ønsket å studere den aktuelle situasjon slik den var. Av praktiske og etiske grunner ønsket jeg ikke å sette inn eller manipulere uavhengige variabler, for å se hvilken påvirkning disse gav, eller forsøke å endre situasjonen. Jeg ønsket å forklare det jeg fant ved hjelp faktorer som ligger forut i tid. Jeg var interessert i å beskrive og vurdere graden av sammenhenger mellom ulike variabler, uten å forklare hvorfor det eventuelt er en sammenheng (årsaksforklaringer). Jeg ønsket ikke å sette i verk tiltak overfor noen av variablene i prosjektet. Jeg hadde ikke til hensikt å spørre om årsaken til – hva som har ført til at jentene er stille og lite synlige. Jeg hadde heller ikke til hensikt å spørre om hva som er årsaken til at elevene slutter i videregående skole. Altså har jeg ikke et kausalt men et beskrivende forskningsproblem. Kausale

slutninger vil være irrelevante (Kleven 2002). Selv om validitetssystemet til Cook og Campell er utarbeidet for kausal forskning, er deler av systemet relevant for beskrivende undersøkelser (Lund 2002). Derfor velger jeg å ta utgangspunkt i deres validitetssystem ved drøftingen av prosjektets validitet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven (kapittel 6.2).

Det er vanskelig for meg å vurdere graden av reliabiliteten, om graden av målefeil er høy eller lav. Det vil si, hvor presise svar jeg fikk på spørreundersøkelsen. Ved å vise til analysen fra Differensieringsprosjektet og benytte noen av de samme spørsmålene, håper jeg å eliminere noen feil, og slik øke reliabiliteten av min egen forskning.

Det er en svakhet ved forskningen min at jeg kun spør kontaktlærerne. For å sikre validiteten burde jeg også ha bedt de stille og lite synlige jentene om å svare på forhold knyttet til deres læringssituasjon, deres utbytte av opplæringen, om de opplever at de blir inkludert i skolen og om deres skolelivskvalitet. Dette jfr. det jeg har skrevet tidligere (kapittel 3.2 og 3.3), der jeg viser til undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2006) og Tangen, Edvardsen og Kaarstein (2007), og deres vurdering av at elevenes opplevelse av skolen er et avgjørende kriterium på en inkluderende skole.

4.7 Spørreskjemaet – valg av variabler

Jeg benyttet et åpent og strukturert spørreskjema med formulerte spørsmål og svarkategorier, der respondentene kunne svare med egne formuleringer på noen av spørsmålene.

En variabel viser til en egenskap eller et fenomen som kan ha mer enn én verdi, som definerer variasjon i utvalget som blir studert. Variabler klassifiseres på forskjellige måter, for eksempel på bakgrunn av variablenes målenivå.

I spørreskjemaet mitt var bakgrunnsvariablene bl.a. alder, antall år som kontaktlærer, videreutdanning, antall elever kontaktlærer hadde kontaktlæreransvar for, hvor

mange elever kontaktlærerne betraktet som stille og lite synlige jenter, antall jenter med fortrinn og hvor mange av jentene som har sluttet på skolen.

Som tidligere beskrevet (kapittel 3.4) benyttet jeg noen spørsmål utarbeidet i forbindelse med Differensieringsprosjektet. Jeg fokuserte hovedsakelig på tre av de syv kategoriene, elevenes forutsetninger og evner (i spørreskjemaet: skolestartprogram og overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole), arbeidsplaner og læreplanmål og vurdering (i spørreskjemaet: kartlegging) som den tredje kategorien. I tillegg til disse temaene var jeg opptatt av elevenes frafall, kontaktlærernes kompetanse og kompetansebehov og hvem kontaktlærerne samarbeider med.

Variablene jeg benyttet i spørreskjemaet befinner seg på nominalnivå, ordinalnivå og forholdstallnivå. Spørsmålet knyttet til alder er på et forholdstallnivå, og når jeg spør hvor lenge kontaktlærer har hatt denne funksjonen, er variabelen også på et forholdstallnivå. Ved et nominalnivå er gradering av verdiene på variablene bundet, for eksempel spørsmålet om hun er kontaktlærer på helse- og sosialfag eller design og håndverksfag. Variablene på ordinalnivået er rangordningsvariabler, hvor jeg kan trekke slutninger av typen større enn eller mindre enn noe. Det jeg ikke får informasjon om ved bruk av ordinalvariabler, er hvor stor innbyrdes forskjell det er i mellom de ulike skåreverdiene. Når jeg spør om gjennomføring av elevsamtaler eller i hvor stor grad de samarbeider, vet jeg ikke noe om antall ganger de har gjennomført slike samtaler eller hvor ofte de samarbeider.

På flere av spørsmålene er det 2 - 4 svaralternativer, hvor svaralternativene er graderte, og informanten krysser av i forhold til i stor grad, i noen grad, i liten grad eller ikke i det hele tatt. I tillegg inkluderte undersøkelsen noen åpne spørsmål.

En rådgiver i avdeling for opplæring i Vestfold fylkeskommune, som kjenner meget godt til fagfeltet, leste igjennom et utkast til spørreskjemaet. Vedkommende kom med relevante råd og endringsforslag, som jeg tok til hensyn til ved endelig utforming av skjemaet.

4.8 Data og datainnsamling

I mai 2006 informerte jeg skoleeier (Vestfold fylkeskommune) i et brev (vedlegg 1), der jeg ba om tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen. I juni 2006 (vedlegg 2) fikk jeg et skriftlig svar hvor det fremgikk at avdeling for utdanning var positive til undersøkelsen, men at de avventet endelig tillatelse til jeg hadde fått tildelt veileder. Etter å ha fått tildelt veileder i oktober 2006 og fått klarsignal fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste i desember 2006 om å iverksette prosjektet (vedlegg 3), sendte jeg et nytt brev til skoleeier, datert desember 2006 (vedlegg 4). I januar 2007 fikk jeg svar fra skoleeier og tillatelse til å iverksette spørreundersøkelsen (vedlegg 5). Samtidig sendte avdeling for utdanning en e-post til alle rektorene, hvor de ble informert om spørreundersøkelsen og utdanningsdirektørens godkjenning (vedlegg 6).

For å være i stand til å estimere størrelsen på utvalget mitt sendte jeg i løpet av høsten 2006 en e-post til aktuelle studierektorer/avdelingsledere, og spurte om antall kontaktlærere. Da jeg hadde fått tillatelse fra skoleeier om iverksettelse sendte jeg en ny e-post. I den informerte jeg om at jeg kom til å sende ut spørreskjemaene i løpet av januar 2007.

Den 10. januar postla jeg konvoluttene med følgeskriv (vedlegg 7) til studierektorene/avdelingslederne, hvor jeg ba dem formidle spørreundersøkelsen (vedlegg 9) med følgeskriv (vedlegg 8) og ferdig frankerte konvolutter til aktuelle kontaktlærere. Svarfrist var 1. februar 2007. Den 1. februar hadde jeg mottatt 23 svar. Jeg sendte da ut én e-post til studierektorene/avdelingslederne med en henvendelse om å minne kontaktlærerne på undersøkelsen. Totalt mottok jeg 25 svar. Det utgjør 55,6 % av totalt 45 utsendte spørreskjemaer.

4.9 Analyse av data i lys av teori og tidligere forskning

Jeg har et ønske om at resultatene av prosjektet kan danne grunnlag for praktisk anvendelse. Jeg har forsøkt å sørge for god ytre validitet i prosjektet ved å velge

relevante individer, situasjoner og tider. For å sikre god begrepsvaliditet valgte jeg flere tidligere operasjonaliserte variabler i spørreskjemaet, knyttet til tre av de syv differensieringskategoriene til Dale og Wærness (2003). Slik mener jeg at jeg målte det jeg hadde til hensikt å måle. Resultatene er kun representative for den aktuelle gruppen elever på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag i Vestfold fylkeskommune, og for deres kontaktlærere. Dette på bakgrunn av informasjonen som jeg fikk fra kontaktlærerne.

Jeg sorterte, bearbeidet og kategoriserte dataene fra spørreskjemaene, og jeg analyserte dataene ved å ta ut relevante deler. Deretter tolket jeg og dannet synteser ved å sette delene inn i en ramme på bakgrunn teori, tidligere forskning, min førforståelse og konteksten. Informasjonen ble koblet sammen og helheten ble forstått ut i fra delene (Fay 1996).

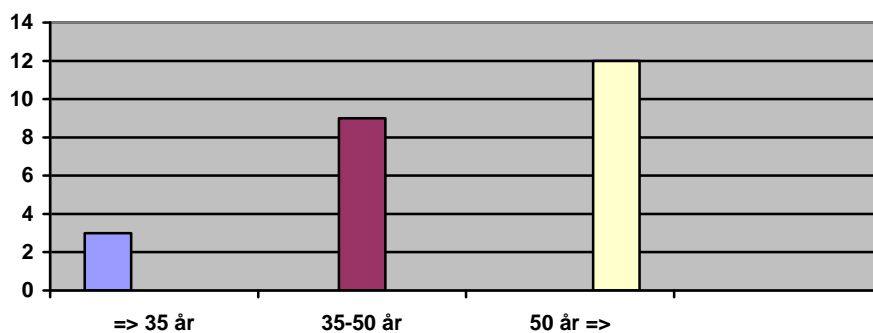
Jeg har valgt å bruke stolpediagrammer for å få frem de ulike fordelingene. På den måten kan jeg undersøke om det er en korrelasjon mellom de ulike variablene, om endring på én variabel på en systematisk måte går sammen med endring på en annen variabel. Eventuell korrelasjon gir ikke direkte grunnlag for å si noe om årsaks- og virkningsforhold (kausalitet).

5. Spørreundersøkelsen – sett i lys av relevant teori og erfaring

5.1 Hvem er informantene mine?

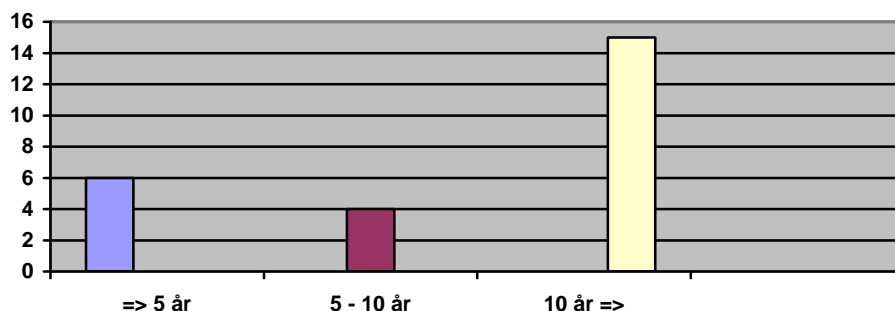
Som tidligere beskrevet sendte jeg ut 45 spørreskjemaer til utvalget, som består av alle kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag i Vestfold fylkeskommune. Jeg fikk 25 svar i retur. Det utgjør 55,6 % av utvalget på 45 kontaktlærere.

24 svarte på spørsmålet om alder. 9 av disse er i aldersgruppen 35-50 år og 12 er eldre enn 50 år. Av de 25 kontaktlærerne har 15 sitt virke innen helse- og sosialfag og 10 innen design og håndverksfag. 15 av de 25 har vært kontaktlærere i mer enn 10 år. 18 av 25 har spesialpedagogisk videreutdanning eller en annen relevant videreutdanning i forhold til den jobben de gjør som kontaktlærer.



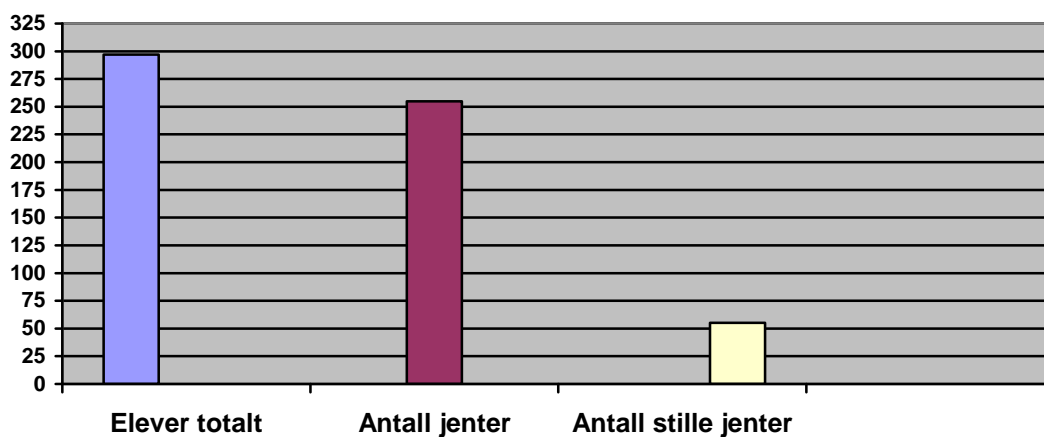
Figur 5.1 Antall kontaktlærere fordelt i tre alderskategorier. 24 av totalt 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet om alder.

15 av 25 kontaktlærere har hatt kontaktlærerfunksjon i 10 år eller lenger, og 6 av dem i kortere tid enn 5 år.



Figur 5.2 Antall kontaktlærere fordelt i tre kategorier etter hvor lenge de har hatt funksjon som kontaktlærere eller tilsvarende i videregående opplæring. Alle de 25 kontaktlærerne svarte på spørsmålet.

De 25 informantene har til sammen 297 elever. Av disse går 188 elever på vg1 helse- og sosialfag (HS) og 109 elever på vg1 design og håndverksfag (DH). Skoleåret 2006/07 er totalt antall elever på vg1 helse- og sosialfag 393 elever, og 167 elever på vg1 design og håndverksfag.



Figur 5.3 Figuren viser antall elever totalt som kontaktlærerne har ansvar for, antall jenter og antall stille og lite synlige jenter. 23 av 25 kontaktlærere svarte på antall stille og lite synlige jenter.

Av totalt 297 elever er det 255 jenter og 55 av disse betraktes som stille og lite synlige jenter, jfr. oppgavens definisjon. Av de totalt 255 jentene går 164 på vg1 HS og 91 på vg1 DH. Av de 164 på HS betraktes 39 som stille og lite synlige jenter jfr. min definisjon, og 16 stille og lite synlige jenter av 91 jenter på DH. Antall stille og

lite synlige jenter kan være flere enn de oppgitte 55. Dette fordi kun 23 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet.

23 kontaktlærere opplyser at 35 av jentene kom inn med fortrinn. 20 kontaktlærere oppgir at 18 stille og lite synlige jenter har kommet inn med fortrinn i videregående opplæring.

Jeg undrer meg over hvorfor så få svarer på spørsmålene knyttet til fortrinn. Grunnen kan være at kontaktlærerne faktisk ikke kjenner til hvem av elevene som har kommet inn med fortrinn. Forutsetningen for at eleven kommer inn med fortrinn, jfr. § 6-20 i Forskrift til Opplæringsloven, er at eleven i tillegg til å ha rett til videregående opplæring har behov for spesialundervisning på grunn av ett eller flere av følgende forhold: sansedefekter og motoriske defekter, store lærevansker, følelsesmessige (emosjonelle) eller sosiale problemer, store sammensatte funksjonshemninger eller andre funksjonshemninger. Hvis en elev, etter sakkyndig vurdering, har spesielt behov for å følge et bestemt utdanningsprogram har hun som regel rett til å få tildelt plass på førsteønsket sitt.

5.2 Overgang fra grunnskolen til videregående opplæring

For å tilrettelegge for best mulig skolestart for alle elever er det viktig med gode overføringsrutiner, også ved overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. Læreplanverket legger vekt på gjennomgående læreplaner for hele det 13-årige skoleløpet, og for å få dette til er det svært viktig med god kommunikasjon mellom skolene.

I Differensieringsprosjektet fikk lærere og skoleledere i videregående opplæring stilt spørsmål om hvilken kjennskap de hadde til grunnskolen. Resultatene av undersøkelsen viste at samarbeidet mellom skolene ikke er tilfredsstillende og burde styrkes ytterligere (Dale og Wærness 2005: 51).

I rapporten "... utnytte sine evner og realisere sitt talent" skriver Lødding, Markussen og Vibe (2005) følgende i drøftingen av hvordan få ungdom til å redusere bortvalg av videregående opplæring:

Når disse ungdommene går i ungdomsskolens tiende trinn vet kontaktlærer, rådgiver og andre lærere hvem som er i faresonen. De kan, ut fra sin kjennskap til disse ungdommene, med rimelig god treffsikkerhet forutsi hvem som kommer til å slutte i videregående opplæring (Lødding, Markussen og Vibe 2005: 111).

De skriver videre at når ungdommene begynner på videregående skole har ingen lenger kjennskap til dem. På et vis stiller de med blanke ark og får en ny mulighet. Det viser seg ofte at de av ungdommene som allerede slet faglig på ungdomsskolen, fortsetter å slite, får dårlige karakterer og fraværet øker, og til slutt slutter. Dersom kunnskapen om elevene flyter fritt fra ungdomsskolen til mottakende skole, får mottakende skole informasjon om hvem av elevene som er i faresonen. De får mulighet til å iverksette aktuelle tiltak for elevene, og slik forhindre frafall (Lødding m.fl. 2006).

På spørsmålet mitt "Hvordan praktiseres samarbeidet med ungdomsskolen i forbindelse med at nye elever starter i videregående opplæring?", svarte informantene veldig variert. Svarene varierte fra "Ikke noe særlig samarbeid" og "Dårlig" til "Veldig bra". "Ingen direkte kontakt, kun skriftlig informasjon", svarte en informant, og en annen fortalte at samarbeidet ble ivaretatt gjennom PP-tjenesten. Altså svært sprikende svar som kan tyde på at samarbeidet og rutinene mellom skolene med fordel kan forbedres, og settes større fokus på. De som svarer at samarbeidet er bra og at informasjonsflyten fungerer bra, viser ofte til rådgivers rolle. Det er verdt å merke seg at enkelte kontaktlærere ønsker seg mer samarbeid med ungdomsskolen, og gjerne direkte informasjonsutveksling mellom kontaktlærerne.

På spørsmålet om i hvilken grad kontaktlærerne hadde fått informasjon ved skolestart for å ivareta de stille og lite synlige jentene, svarte 13 av 25 at de hadde fått informasjon i stor grad eller i noen grad. 8 av 25 svarte at de ikke hadde fått informasjon i det hele tatt. At så mange ikke har fått informasjon i det hele tatt kan

tyde på at informasjonsflyten mellom skolene ikke alltid fungerer slik at de stille og usynlige jentene blir fanget opp, når de starter på et videregående opplæringsløp. Det kan ta lang tid før lærerne er oppmerksomme på disse elevene, og elevene får den oppfølging og tilrettelegging de har behov for. 15 av 18 svarte at informasjonen de hadde fått hadde i stor grad eller i noen grad vært nyttig for å ivareta disse jentene ved skolestart. Dette viser viktigheten av god informasjonsflyt mellom skolene på et tidlig tidspunkt.

Jeg stilte også et åpent spørsmål til informantene om de hadde forslag til forbedringer av samarbeidet med ungdomsskolen. Svarene jeg fikk varierte fra at tiden ikke strekker til, ungdomsskolen bør ta kontakt oftere, det er viktig med mer samarbeid og samarbeidet bør startes før skolestart. En informant ønsker mer skriftlig informasjon og en annen har et ønske om formelle møter i stedet for skriftlig informasjon. En informant peker på viktigheten av at papirer som gjelder den enkelte elev kommer til rett avdeling.

5.3 Skolens samarbeid med de foresatte

Læringsplakaten er en del av prinsippene for opplæringen, jfr. det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet. Av punkt 10 i Læringsplakaten fremgår at skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (§ 1-2 i Opplæringsloven og § 3-2 i Forskrift til Opplæringsloven).

Et av spørsmålene jeg stilte var i hvilken grad det er lagt til rette for samarbeid med de foresatte ved skolestart. 24 kontaktlærere svarte på spørsmålet, og 18 av de svarte at det er lagt til rette for samarbeid med de foresatte i stor grad og i noen grad. På spørsmålet om hvilke temaer de samarbeider om, svarer de jevnt over at de fokuserer på temaer knyttet til både diverse faglige og sosiale forhold, samt fravær.

Undersøkelser som fokuserer på sosial reproduksjon, viser ifølge Dale at elever som ikke får støtte hjemmefra kjennetegnes av dårligere motivasjon og dårligere trivsel. Det er viktig å fokusere på hva skolen kan gjøre med denne utfordringen. Resultatene

fra Differensieringsprosjektet viser at det er denne elevgruppen som kommer dårligst ut på indikatorene knyttet til de syv kategoriene. 42 % av elevene svarer at de sjelden eller aldri får hjelp og støtte til arbeidet hjemme. Dersom skolen ikke har et system som fanger opp disse elevene, kan vi forvente en systematisk sosial reproduksjon også i fremtiden (Dale m.fl. 2005: 188). Ifølge Elevundersøkelsen 2006 svarer omtrent én av tre at de sjelden eller aldri får den hjelp og støtte de trenger hjemme (Elevundersøkelsen 2006: 85). Disse funnene peker på hvor viktig skolen er som arena for å utjevne sosiale forskjeller.

5.4 Skolens skolestartprogrammer

I tillegg til et godt samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole, er det viktig å utvikle og ta i bruk gode skolestartprogrammer. Målsettingen med slike skolestartprogrammer er at den videregående skolen vil da bli bedre i stand til å tilrettelegge for en god skolestart for elevene, og følge opp nye elever på en konkret og målrettet måte.

I Differensieringsprosjektet ble det stilt diverse spørsmål inndelt i tre kategorier: skolestart med faglig profil, skolestart med sosial profil og skolestart med fadderordning. Inndelingen ble et resultat av en tidligere kartlegging av ulike skolestartprogrammer på skoler forskjellige steder i landet (Dale og Wærness 2003).

Jeg tok utgangspunkt i disse tre kategoriene i spørreskjemaet jeg benyttet. Ifølge Dale og Wærness (2003) var det ifølge deres studier mer vanlig med skolestartopplegg med sosial profil enn faglig profil. Ifølge mine informanter kan det se ut som det er omtrent like vanlig med opplegg med både sosial og faglig profil. Bruk av kartleggingsprøver og kurs i studieteknikk varierer sterkt, fra å brukes i stor grad til å ikke benyttes i det hele tatt. Elevsamtaler er det skolestartopplegget hvor flest kontaktlærere svarte at ble gjennomført ved skolestart, enten i stor eller i noen grad. Det kan se ut som skolene i større grad benytter ulike former for sosiale arrangementer enn ekskursjoner ved skolestart. Svarene fra kontaktlærerne viser i

likhet med resultatene fra Differensieringsprosjektet at fadderordninger mellom elever ikke er så vanlige. 22 av 23 lærere som svarte på spørsmålet, svarer at fadderordning mellom elever ikke benyttes i det hele tatt.

På spørsmålet om i hvilken grad kontaktlærerne mener bruk av ovennevnte skolestartprogrammer har bidratt til å synliggjøre de stille og lite synlige jentene, peker elevsamtalen seg ut. Ifølge 24 av de totalt 25 informantene har elevsamtalen i stor grad eller i noen grad bidratt til synliggjøring av disse jentene. På spørsmålet om skolestart med sosial profil ble veiledningsordningen mellom lærer og elev i stor grad eller i noen grad trukket frem, som et viktig bidrag for å synliggjøre de stille og lite synlige jentene.

I Differensieringsprosjektets sluttrapport er det satt fokus på viktigheten av at læreren er seg bevisst at elevenes læreforutsetninger og evner kan forandres og utvikles gjennom læreprosesser, og viktigheten av at skolen kjenner til elevens læringspotensiale. Elevens læringspotensiale forstås her som det eleven kan få til med hjelp. Det er først når eleven har fått innsikt i sine læreforutsetninger at hun kan få realistiske forventninger til seg selv, og på den måten bli mer bevisst hvilke læringsstrategier som er mest hensiktsmessige for henne. På den måten kan ulike former for kartlegging betraktes som en del av opplæringen (Dale m.fl. 2005: 85).

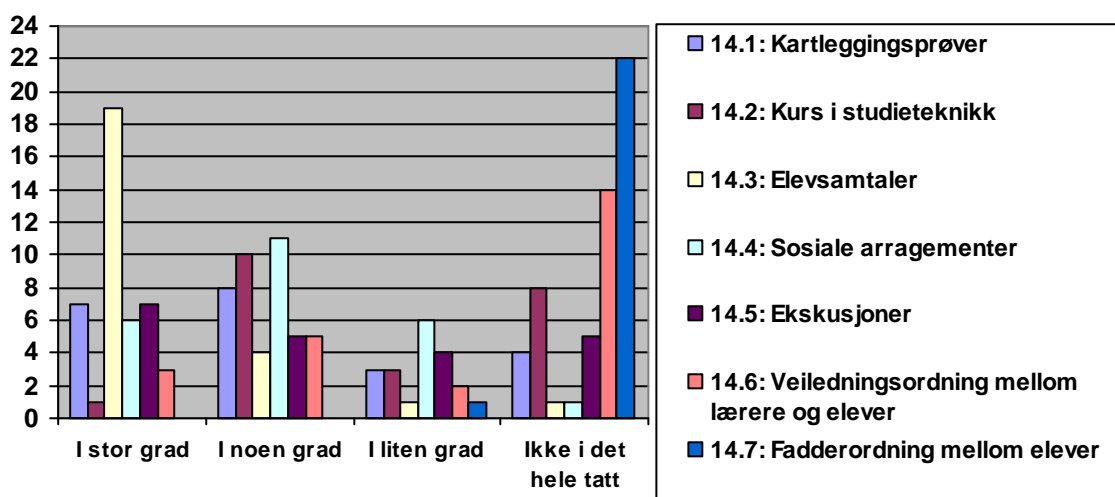
Kontaktlærerne har noen forslag til endringer for å forbedre elevenes skolestart. De trekker frem elevsamtaler, fadderordninger, flere sosiale aktiviteter og ekskursjoner, som forslag til tiltak som kan forbedre elevenes skolestart.

Resultater fra Elevundersøkelsen 2006 viser at 75 % av elevene svarte at de alltid eller ofte fikk faglig hjelp og støtte fra medelever hvis de hadde behov for det (Elevundersøkelsen 2006: 85). Dette kan tyde på at det er et potensial å bruke medelever som støtte for hverandre, for eksempel ved bruk av fadderordning.

I Forskrift til Opplæringsloven § 4-10 fremgår at elevene skal ha en elev- eller utviklingssamtale minst én gang i halvåret. Samtalen gjennomføres som regel av

kontaktlærere. Målet med samtalen er å snakke om elevens faglige utvikling, elevens trivsel og andre forhold som er viktige i forhold til elevens læringssituasjon.

Differensieringsprosjektet viser at på et spørsmål til elevene om deres utbytte av elevsamtalen, svarer 11 % at de ikke har utbytte av disse samtalene. Det er viktig at samtalen er godt forbredt både av læreren og eleven, dersom den skal føre til positiv endring. Resultatene fra Differensieringsprosjektet tyder på at elever som har flere elevsamtaler mener at samtalene er nyttige. Resultatene viser også at det er viktig at elevsamtalene settes i et system, slik at temaene som blir tatt opp blir fulgt opp, og evaluert underveis. Formalisering at elevsamtaler bidrar til å forsterke vekst og utvikling av den enkelte elev (Dale m.fl. 2005).



Figur 5.4 Kontaktlærernes svar på hvilket opplegg de/skolen hadde da de møtte elevene ved skolestart. Spørsmålet gjaldt alle elever som startet på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag høsten 2006.

- På spørsmål 14.1 svarte 22 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.2 svarte 22 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.3 svarte 25 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.4 svarte 24 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.5 svarte 21 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.6 svarte 24 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 14.7 svarte 23 av totalt 25 kontaktlærere

5.5 Vurdering - Kartlegging av elevene

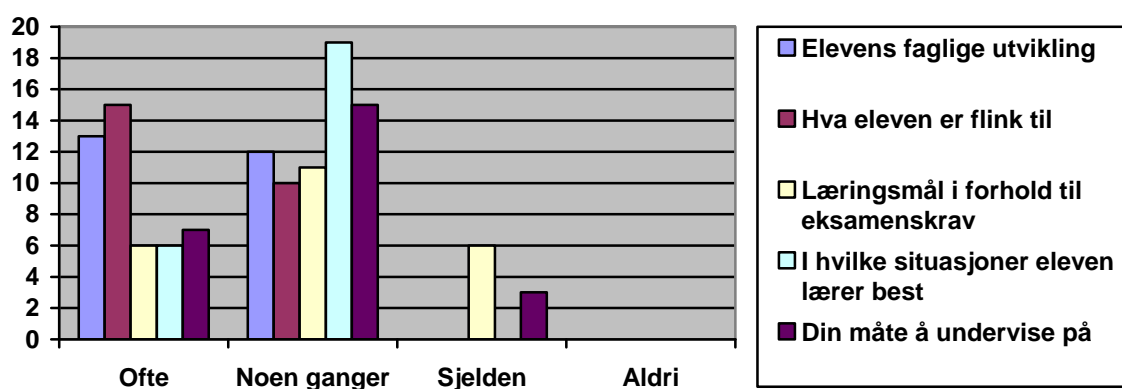
Vurdering er den siste og den syvende differensieringskategorien i Differensieringsprosjektet. Vurdering henger tett sammen med den første kategorien, elevenes forutsetninger og evner. Begrunnelsen for å ta med vurdering som en egen kategori i Differensieringsprosjektet var forståelsen av at vurdering er et viktig sosialt redskap for dannelse av selvforståelse. Ved vurdering danner eleven et bilde av seg selv og utvikler en identitet som lærende. Kvaliteten i elevens engasjement i læreprosessen blir da influert av hvordan læreren bruker elevvurdering for å motivere og forsterke læringen på (Dale og Wærness 2003: 108).

Det er viktig at læreren kjenner til elevens motivasjon, og hvordan den innvirker på elevens selvfølelse. Dale og Wærness (2003) viser til Patricia Broadfoot (1996) når de trekker frem fire strukturelle dimensjoner i forholdet mellom læring og vurdering satt i system, som de mener at læreren bør ta hensyn til for å fremme motivasjon for læring. For det første, læringsmotivasjon som fremmes når eleven opplever å lykkes og når eleven utvikler følelse av dyktighet i sin rolle som lærende. Det er viktig at eleven er med på å bestemme hva som skal læres, og vurderingen belyser da og fremmer hennes evne til å beskrive, fortolke og analysere egne prestasjoner. Eleven bør så tidlig som mulig lære seg hvilke kriterier som ligger til grunn for et arbeid som vurderes som godt utført. Den tredje dimensjonen gjelder vurderingen av hvordan hun lærer best, slik at hun blir i bedre stand til å ta ansvar for egen læring. Den fjerde og siste dimensjonen er en form for vurdering som hjelper eleven til å bedømme effektiviteten i læringen (Dale og Wærness 2003: 109).

Ifølge Elevundersøkelsen 2006 viser data at skriftlige prøver og innlevering av skriftlig arbeid er de vurderingsformene som fortsatt blir hyppigst benyttet i skolen. Det er vanlig å skille i mellom formell vurdering for eksempel ved hjelp av karakterer, og uformell vurdering. I Differensieringsprosjektet ble lærerne stilt spørsmål knyttet til uformell vurdering. Disse besto av fem spørsmål relatert til en faglig samtale og fem spørsmål knyttet til en sosial samtale med eleven. På bakgrunn av disse spørsmålene kom det frem at den faglige samtalen er mer utbredt enn den

sosiale samtalen. Jeg valgte å stille informantene mine de samme spørsmålene knyttet til de stille og lite synlige jentene.

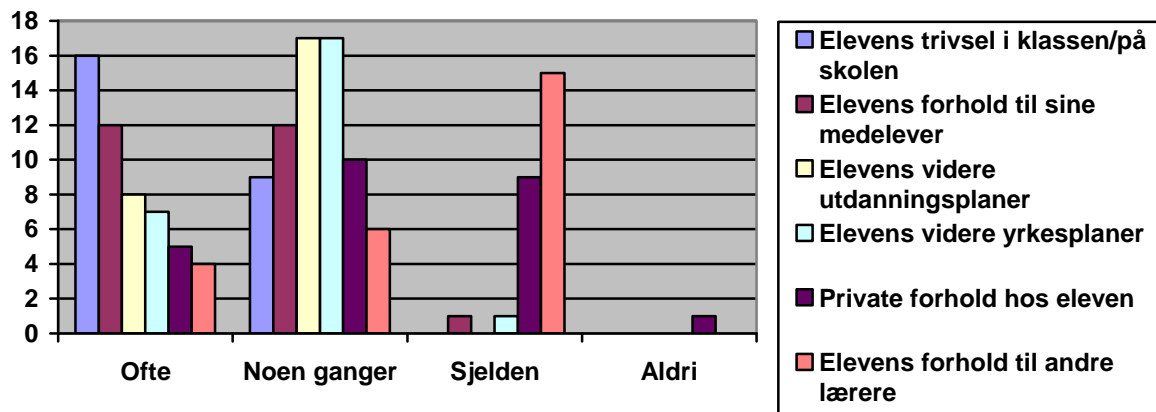
Alle de 25 informantene svarte at de ofte eller noen ganger snakker med de stille jentene om deres faglige utvikling, og hva de er flinke til i fagene. På spørsmålet om læringsmål i forhold til eksamenskrav svarte 6 kontaktlærere at de sjelden snakker med elevene om dette, og 11 av kontaktlærerne svarer at det gjør de noen ganger. I hvilken situasjon eleven lærer best, svarer alle de 25 kontaktlærerne at de ofte eller noen ganger snakker med elevene om i hvilke situasjoner eleven lærer best. 22 av 25 kontaktlærere svarer at de ofte eller noen ganger, med størst vekt på noen ganger, snakker med elevene om sin måte å undervise på.



Figur 5.5 Kontaktlærernes svar på i hvilken grad de snakker med de stille og lite synlige jentene om faglige og undervisningsrettede temaer. Alle de 25 kontaktlærerne svarte på spørsmålet, med unntak av spørsmålet om læringsmål, der svarte 23 av 25 kontaktlærere.

17 av 25 svarer at de noen ganger snakker med elevene om deres planer om videreutdanning eller yrkesplaner. Når det gjelder elevens trivsel i klassen/på skolen og deres forhold til sine medelever, svarte alle de 25 kontaktlærerne at de snakker ofte eller noen ganger med elevene om disse forholdene. I Differensieringsprosjektet svarte halvparten av lærerne at de noen ganger snakker med elevene om private forhold, og litt over halvparten svarte at de sjelden snakker med elevene om elevenes forhold til andre lærere (Dale og Wærness 2003: 107). Av mine 25 informanter svarer 15 at de ofte eller noen ganger snakker med eleven om private forhold. 9 svarer at det

gjør de aldri. 15 av 25 kontaktlærere svarer at de sjelden snakker med elevene om deres forhold til andre lærere.



Figur 5.6 Kontaktlærernes svar på i hvilken grad de snakker med de stille og lite synlige jentene om sosiale og miljørettede temaer. 24 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet.

På det åpne spørsmålet om kontaktlærerne synes de snakker nok med de stille og lite synlige elevene om faglige og sosiale forhold, svarer omtrent halvparten av informantene at de snakker nok med jentene. Andre svarer for eksempel ”Jeg får aldri nok tid til de stille”, ”De blir borte i andre elevers bråk, krav og uro” og ”Nei, skulle gjerne hatt mer tid – men mange andre tar den tiden.”

Selv om lærere ikke behøver å snakke med eleven om alt mulig, hevdes det at et kjennetegn ved motiverte elever er at de har både faglige og sosiale samtaler med lærerne sine. Kommunikasjon mellom lærere og elever er et nøkkelpunkt i utviklingen av elevens motivasjon, og det kan stilles spørsmål ved om det kommuniseres på en hensiktsmessig måte (Dale m.fl. 2003: 108). Som tidligere beskrevet fremgikk det av resultatene av Differensieringsprosjektet at 11 % av elevene mente at de ikke hadde utbytte av elevsamtalene, og flere hevdet at de ikke hadde hatt organiserte elevsamtaler. Det kan se ut som elevene ikke betrakter samtaler med lærerne som en formell elevsamtale, slik læreren oppfatter samtalen.

5.6 Elevmedvirkning og motivasjon

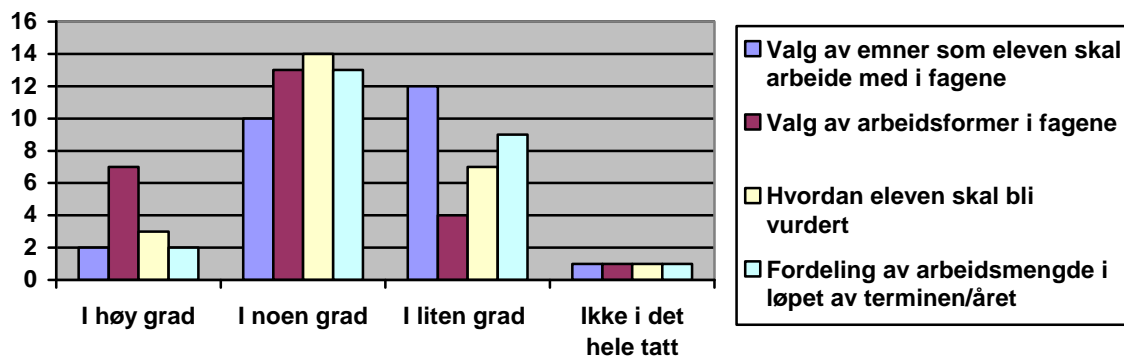
Ifølge Læringsplakatens punkt fem skal skolen legge til rette for elevmedvirkning, og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid, jfr. § 1-2 i Opplæringsloven og kapittel 22 i Forskrift til Opplæringsloven.

I rapporten fra Elevundersøkelsen 2006 pekes det på nyere motivasjonsteori som legger stor vekt på elevenes medvirkning, og viktigheten av at elevene kjenner målene med det faglige arbeidet. Elevmedvirkning defineres her som et behov som må tilfredsstilles slik at elevene bevarer interessen og indre motivasjon for skolearbeidet. Resultater fra Elevundersøkelsen viser at elevenes kjennskap til målene i de ulike fagene er så mangelfulle at det gir grunn til bekymring. Selv om det hevdes at resultatene av ulike grunner må betraktes med forsiktighet, fremgår av rapporten at skolen bør legge større vekt på å klargjøre målene for arbeidet i samarbeid med elevene. Resultatene fra Elevundersøkelsen viste også at elevene opplever å ha liten grad av medvirkning på det faglige arbeidet i skolen, og det vises ikke positive endringer i elevenes svar på økt elevmedvirkning fra 2005 til 2006 (Elevundersøkelsen 2006: 83).

Elevmedvirkning er en grunnleggende dimensjon innenfor alle de syv differensieringskategoriene. Elevmedvirkning kan bidra til at elevene blir mer aktive i sin egen læringsprosess, det øker motivasjonen, og på den måten er det en sammenheng mellom elevenes motivasjon og en differensiert og tilpasset opplæring (Dale og Wærness 2003: 118). Mestring øker motivasjonen, og tilbakemelding på utført arbeid fører til økt mestring. For at elevene skal bli bedre til å ta egne beslutninger, er det viktig at de tenker på en måte som fører til selvrefleksjon og bedre læring. Elevmedvirkning betyr ikke at eleven skal bestemme alt på egenhånd, men at eleven utvikler kunnskap som gjør henne bedre i stand til å ta egne valg.

I spørreundersøkelsen min til kontaktlærerne stilte jeg de samme spørsmålene som ble gjort i Differensieringsprosjektets første del, men jeg knyttet spørsmålene til de

stille og lite synlige jentene. 12 av 25 kontaktlærere svarte at jentene har innflytelse på valg av emner som hun skal arbeide med i fagene, i høy eller i noen grad. Flere mente at elevene i liten grad eller ikke i det hele tatt har denne innflytelsen. 20 av 25 kontaktlærere svarte at elevene i høy grad eller i noen grad har innflytelse i forhold til valg av arbeidsformer. På spørsmålet om hvordan eleven vurderes svarte 14 av 25 kontaktlærere at elevene i noen grad har innflytelse på vurderingen, og 7 av kontaktlærerne mente at de i liten grad har denne muligheten. Når det gjelder muligheten til å ha innflytelse på fordeling av arbeidsmengde i løpet av terminen/året svarte 13 av 25 kontaktlærere at de stille og lite synlige jentene har mulighet til innflytelse i noen grad, og 9 svarte at det har disse elevene i liten grad.

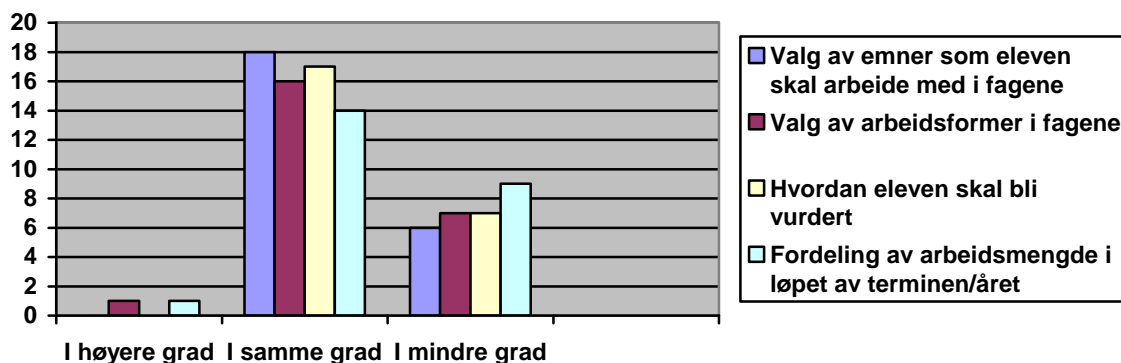


Figur 5.7 Kontaktlærernes svar på i hvilken grad de mener de stille og lite synlige jentene har innflytelse på ulike forhold i undervisningen. Alle de 25 kontaktlærerne svarte på spørsmålet.

Resultater fra Differensieringsprosjektet viste at lærerne opplever at de gir elevene mer innflytelse enn det elevene oppgir når de blir spurt. Resultatene viste også at andelen elever som mener de har innflytelse i undervisningen er større på yrkesfaglige enn på allmennfaglige studieretninger (Dale og Wærness 2003: 122)

På spørsmålet mitt om i hvilken grad de stille og lite synlige elevene har innflytelse på ovennevnte forhold, sett i forhold til de andre elevene, svarer 6 av 24 kontaktlærere at de stille og lite synlige jentene har mindre innflytelse i forhold til valg av temaer. 7 av 24 svarer at de har mindre innflytelse i forhold til valg av arbeidsformer og hvordan de skal bli vurdert. 9 av 24 kontaktlærere svarer at de stille

og lite synlige elevene har mindre innflytelse på fordeling av arbeidsmengde, sett i forhold til de øvrige elevene.



Figur 5.8 Kontaktlærernes svar på i hvilken grad de mener at de stille og lite synlige jentene har innflytelse på forhold knyttet til undervisningen sett i forhold til de øvrige elevene. På spørsmålet svarte 24 av totalt 25 kontaktlærere.

På bakgrunn av disse resultatene kan det være fristende å stille spørsmål ved om de stille og lite synlige jentene blir sett, og om det tas nok hensyn til deres handikap og muligheter, slik at de kan oppleve mestring og motivasjon knyttet til skolearbeidet.

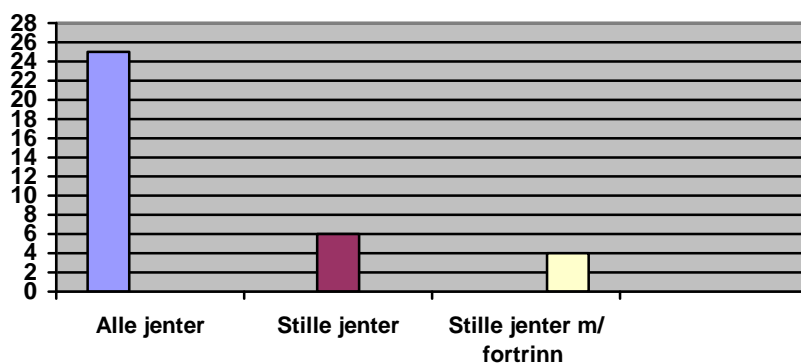
Kontaktlærerne hadde flere forslag til endringer for å bedre kunne ivareta de stille og lite synlige jentene. Flere pekte på elevsamtalen som et viktig redskap. Andre trakk frem muligheten for å gi en skriftlig tilbakemelding i tillegg til, eventuelt i stedet for, den muntlige tilbakemeldingen. En kontaktlærer svarte ”Bli flinkere til å dempe de mer krevende elevene slik at de stille får vise seg frem”, og en annen svarte ”Engasjere disse elevene mere ut i fra deres egne behov”.

5.7 Frafall i videregående opplæring

Som tidligere beskrevet (kapittel 3.5) deltar Vestfold fylkeskommune i prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”, hvor 7 østlandsfylker deltar. Prosjektet følger ungdom som gikk ut av 10. klasse i 2002 og deres ferd i videregående opplæring over en 5 års periode. Som et ledd i prosjektet ble det gjennomført en kvalitativ studie av bortvalg

på tre yrkesfaglige studieretninger, hvor helse- og sosialfag var en av disse. Studien tar ikke for seg elever på design og håndverksfag. Av en NIFUSTEP-rapport (3/2006) fremgår at særvilkårselever er sterkt representert blant slutterne, og de av ungdommene som får svært tett oppfølging ser ut til å bli i skolen. Disse to elevgruppene er ikke representert i den ovennevnte kvalitative studien, da forskerne ønsket å sette fokus på studieretningsspesifikke forhold. I studien er det to elevroller som peker seg ut som slutterne i helse- og sosial fag, "Den ensomme" og "Sliteren". I intervjuene med elevene som faller inn under kategorien "Den ensomme", var det gjennomgående mange beskrivelser av sosial isolasjon, utfrysning eller mobbing fra medelever. Flere av ungdommene som selv ikke hadde vært plaget kunne fortelle om en annen elev i klassen som var blitt holdt utenfor. Det dårlige miljøet i klassen ble av enkelte av elevene knyttet til jentedominansen på studieretningen. Rapporten beskriver også sterkt konformitetspress med hensyn til å passe inn i en gruppe (Markussen m.fl. NIFUSTEP 3/2006: 130/131). Skoletretthet er den vesentlige grunnen til at "Sliteren" slutter. De faglige utfordringene oppleves som store for "Sliteren" og de tvilte ofte på valg av studieretning. Når disse elevene ble utfordret og bedt om å fortelle nærmere hva de la i å være skoletrøtte, svarte de blant annet at de var lei alt, lei av lang skolevei, lei av å måtte bytte buss, lei lekser og innlevering av oppgaver. Det viste seg at mange av disse elevene hadde jobbet veldig hardt med fagene helt til siste skoledag (Markussen m.fl. 2006: 135).

23 av 25 informanter i undersøkelsen min svarte at 25 av 255 jenter har sluttet. De utgjør 9,8 % av alle jentene på vg1 helse- og sosialfag og vg1 design og håndverksfag. 6 av de 25 jentene betraktes som stille og lite synlige jenter. De utgjør 24 % av de 25 jentene som de 23 kontaktlærerne oppgav at hadde sluttet. 24 lærere svarer at 4 av jentene som har sluttet, er stille og lite synlige jenter, som kom inn med fortrinn.

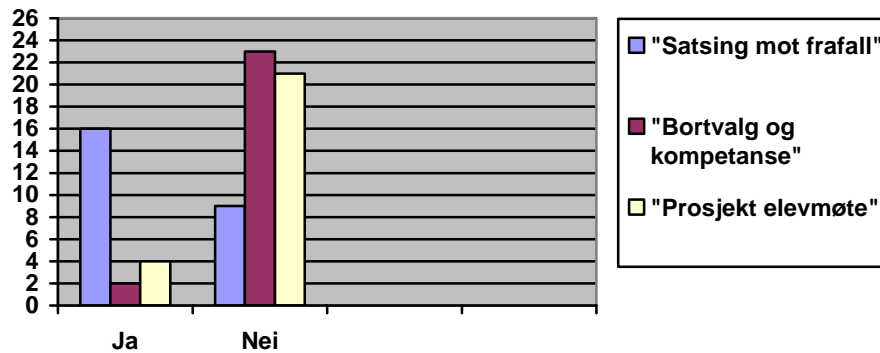


Figur 5.9 Kontaktlærernes svar på hvor mange jenter som har sluttet. Hvor mange av jentene som sluttet er stille og lite synlige jenter, og hvor mange av de stille som sluttet kom inn med fortrinn. 24 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet om antall jenter totalt som har sluttet, og alle de 25 kontaktlærerne svarte på de to øvrige spørsmålene.

Fylkeskommunens fokus på frafall fra videregående opplæring inspirerte meg til å spørre informantene om hvilke rutiner skolen deres har for å fange opp de stille og lite synlige jentene, når de begynner å miste interessen for skolen. Lærerne beskriver ulike rutiner for å fange opp disse jentene. Ofte gjennomfører kontaktlærer en samtale med jentene, og trekker da inn de foresatte og rådgiver ved behov. Det kan se ut som kontaktlærerne er relativt tilfreds med rutinene på skolen fordi kun halvparten kommer med forslag til forbedringer. En av lærerne svarer som følger ”Gode rutiner, men de følges ikke”, og en annen peker på behovet for økt rådgiver- og kontaktlærerressurs.

Som tidligere beskrevet (kapittel 3.5) har Vestfold fylkeskommune satset sterkt på det toårige nasjonale prosjektet ”Satsning mot frafall”, hvor ”Prosjekt elevmøte” var ett av tiltakene. Prosjektet er nylig avsluttet, men satsningen mot frafall er imidlertid ikke avsluttet i fylkeskommunen. Fylkeskommunen deltar blant annet fortsatt i det femårige prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”. Derfor ønsket jeg å kartlegge om informasjonen knyttet til disse prosjektene har nådd kontaktlærerne. 16 av 25 kontaktlærere svarer at de kjenner til prosjektet ”Satsning mot frafall”, men kun 4 svarer at de kjenner til ”Prosjekt elevmøte”. Tiltaket er forankret ved tre av de videregående skolene i Vestfold. Kun 2 av 25 kontaktlærere svarer at de kjenner til prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”. Det kan se ut som informasjonen vedrørende

prosjektene fylkeskommunen deltar i ikke når frem til kontaktlærerne, uten at jeg kan forklare hvorfor.



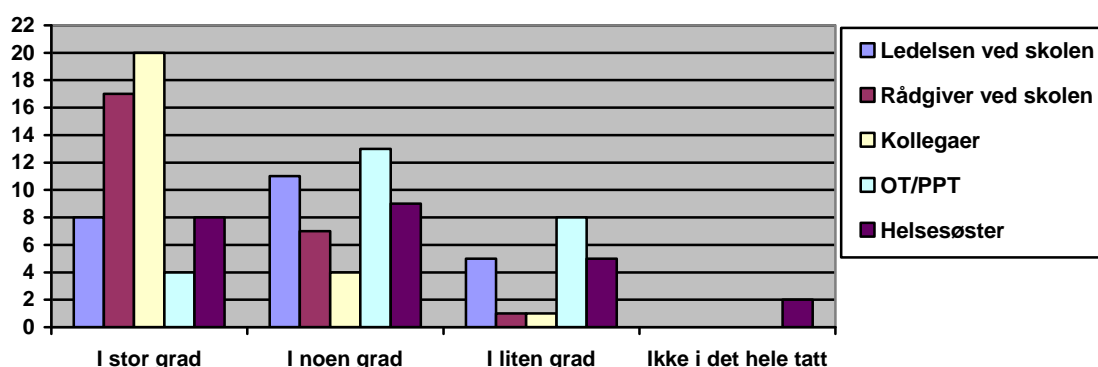
Figur 5.10 Kontaktlærernes svar på om de kjenner til fylkeskommunens prosjektdeltakelse. 25 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålene.

5.8 Hvem samarbeider kontaktlæreren med?

Kontaktlærerfunksjonen er hjemlet § 8-2 i Opplæringsloven, og den består av ulike oppgaver knyttet til oppfølging av elevene. Blant annet skal kontaktlærer veilede og ha ansvar for individuelle samtaler med eleven, koordinere arbeidet rundt den enkelte elev, ha ansvar for kontakten mellom skolen og de foresatte, samt følge opp elevens fravær. Oppgavene er mangfoldige og krevende, og de skal utøves i tillegg til den vanlige lærerrollen. Derfor ønsket jeg å spørre informantene om i hvilken grad de kan søke om veiledning, dersom de har behov for det. I spørreskjemaet var det listet opp noen aktuelle alternativer, og kontaktlærerne fikk mulighet til å komme med forslag til andre aktuelle personer/instanser som de kunne tenke seg som veiledere.

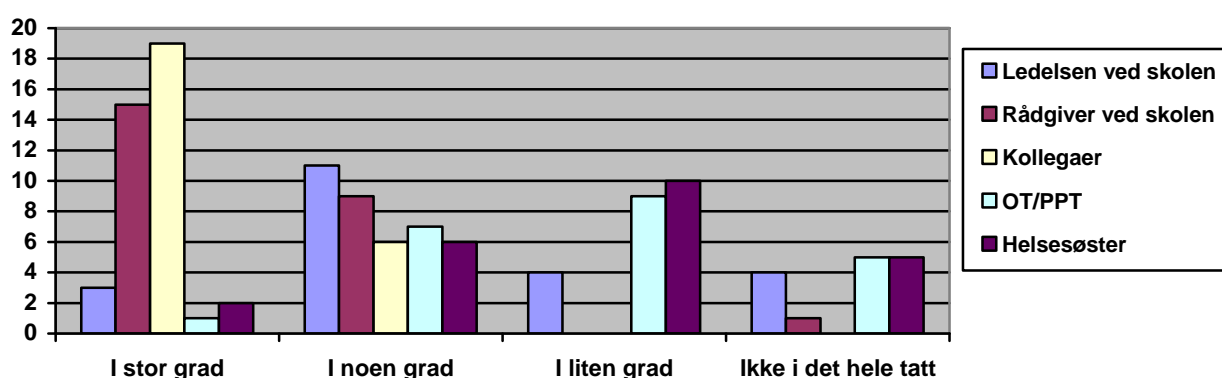
19 kontaktlærere av 24 som svarte på spørsmålet svarte at de i stor grad eller i noen grad kan søke om veiledning hos ledelsen ved skolen. 24 av 25 svarer det samme når det gjelder rådgiver. 20 av 25 svarer at de i stor grad kan søke veiledning hos kollegaer. Å søke veiledning hos OT/PPT svarer 12 kontaktlærere at det kan de gjøre i noen grad, og 8 svarer at de i liten grad kan søke veiledning der. 13 kontaktlærere

svarer at de i noen grad kan søke veiledning hos helsesøster og 8 svarer at det kan de i liten grad. Fagpersoner fra BUPA og en prest blir også nevnt som mulige veiledere.



Figur 5.11 Antall kontaktlærere som svarer på spørsmålet om hvor de kan søke veiledning og i hvilken grad. På spørsmålene vedrørende ledelsen og helsesøster svarte 24 av kontaktlærerne. På de øvrige svarte alle de 25 kontaktlærerne.

Jeg var også opptatt av i hvilken grad kontaktlærerne faktisk søker veiledning, dersom de har behov for det. 14 av 22 kontaktlærere svarer at de i stor eller i noen grad søker veiledning hos ledelsen ved skolen. Ennå flere svarer at de i stor grad og i noen grad søker veiledning hos kolleger og rådgiver ved skolen. Det kan se ut som kontaktlærerne i mindre grad søker veiledning hos OT/PPT og helsesøster, selv om de vet at de har mulighet til det.



Figur 5.12 Antall kontaktlærere som svarer hvor de søker veiledning og i hvilken grad. På spørsmålet om ledelsen og OT/PPT svarte 22 kontaktlærere. Vedrørende helsesøster svarte 23 kontaktlærere og på de øvrige spørsmålene svarte alle de 25 kontaktlærerne.

14 av 25 kontaktlærere kommer med forslag til forbedringer av samarbeidsrutiner intern på skolen og med etater utenfor skolen, for å forebygge at de stille og lite synlige jentene faller fra videregående opplæring. Forslag som foreslås er bl.a. økt samarbeid med OT/PPT, hyppigere teamråd sammen med rådgiver og PPT, større åpenhet med barnevern og barne- og ungdomspsykiatrien, samt bedre samarbeid og oppfølging med ungdomsskolen.

5.9 Kontaktlærernes kompetanse og kompetansebehov

Læringsplakaten viser til kapittel 10 i Opplæringsloven, når det i punkt 7 står at skolen og lærebedriften skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse. I prinsippene for opplæringen står det følgende:

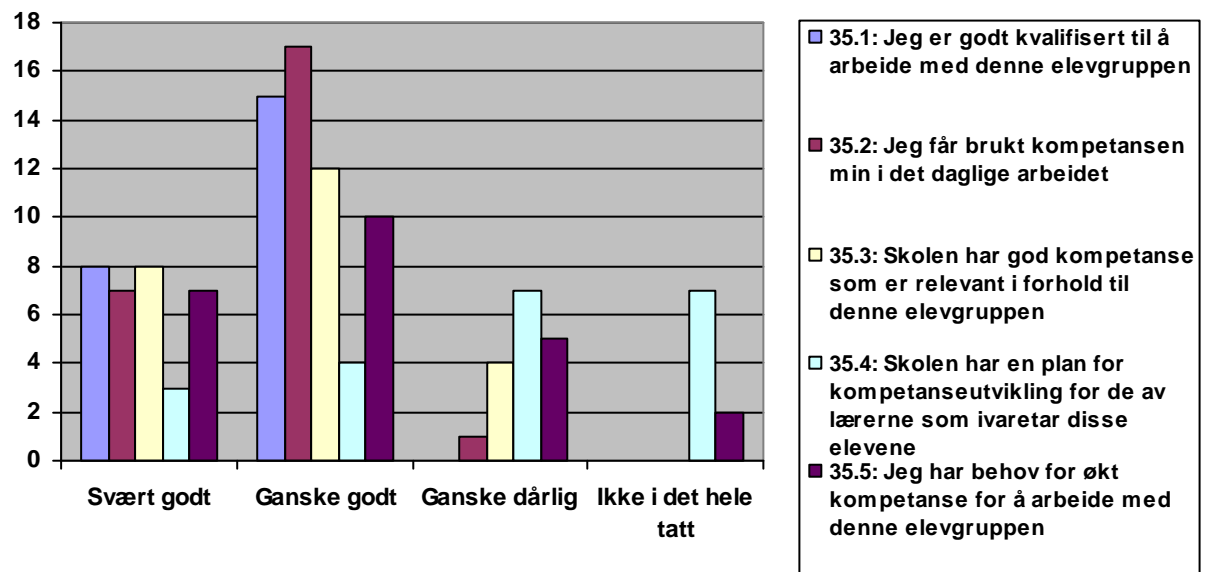
Skolen og bedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid (Opplæringsloven kap.10).

Jeg ønsket å få frem hvordan kontaktlærerne vurderte sin egen kompetanse og skolens kompetanse, sett i forhold til den aktuelle elevgruppen. Jeg ba kontaktlærerne ta stilling til 5 uttalelser, ved å sette en markering ved det svaralternativet som passet best. Alle de 23 som svarte på spørsmålet opplever seg som godt kvalifisert til å arbeide med denne elevgruppen, og svarer at de anser seg som svært godt eller ganske godt kvalifisert til oppgaven. De 25 kontaktlærerne som svarte på uttalelsen ”Jeg får brukt kompetansen min i det daglige arbeidet”, svarer at den stemmer svært godt eller ganske godt for dem. 20 av 24 informanter svarer at uttalelsen om at skolen har en god kompetanse som er relevant i forhold til denne elevgruppen, stemmer svært godt eller ganske godt for deres skole. Derimot på uttalelsen ”Skolen har en plan for kompetanseutvikling for de av lærerne som ivaretar disse elevene”, svarer 14 av 21 at uttalelsen stemmer ganske dårlig eller ikke i det hele tatt.

Av de 24 informantene som krysset av ved uttalelsen ”Jeg har behov for økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen”, krysset 17 av dem ved at uttalelsen stemmer svært godt eller ganske godt. 2 kontaktlærere mente at de ikke hadde behov for økt kompetanse.

Jeg ba deretter kontaktlærerne om å ta stilling til 7 ulike kompetansetiltak, ved å krysse av og gradere tiltakene etter hvilke de anså som mest interessante og aktuelle. Slik at 1 betyr det minst aktuelle tiltaket og 6 det mest aktuelle tiltaket. Kursing i aktuelle temaer var det tiltaket flest kontaktlærere svarte på (21) og som fikk høyest skåre. Forholdsvis 18 og 17 kontaktlærere svarte at de kunne tenke seg tettere samarbeid med OT/PPT, fagekspertise og med de foresatte. 18 kontaktlærere krysset av ved veiledning som et aktuelt kompetansetiltak. Videreutdanning i spesialpedagogikk var det 14 kontaktlærere som krysset av som et aktuelt kompetansetiltak, men dette tiltaket fikk lavest skåre på aktualitet. Det er kanskje ikke uventet med tanke på at 10 av kontaktlærerne allerede har en eller annen form for spesialpedagogikk som videreutdanning. Et tettere samarbeid med lærerteamet fikk også en relativt lav skåre.

Jeg spurte videre kontaktlærerne, dersom de ønsket veiledning, fra hvem/hvilken instans de ønsket at skulle gi dem denne veiledningen. De 17 som svarte på spørsmålet kom med flere ønsker. De fleste nevnte PP-tjenesten og rådgiver som aktuelle veiledere. En kontaktlærer foreslo kolleger og ledere som aktuelle veiledere, og en annen foreslo kollegabasert veiledning satt i system.



Figur 5.13 Antall kontaktlærere som svarte på uttalelser knyttet til deres egen og skolens kompetanse, og i hvilken grad uttalelsene stemte for dem.

- På spørsmål 35.1 svarte 23 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 35.2 svarte 25 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 35.3 svarte 24 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 35.4 svarte 21 av totalt 25 kontaktlærere
- På spørsmål 35.5 svarte 24 av totalt 25 kontaktlærere

På spørsmålet om kontaktlærerne hadde andre forslag til kompetansetiltak enn det som fremgikk av spørreskjemaet, var det svært få som besvarte. En kontaktlærer svarte at dette er ledelsens/rådgivers ansvarsområde, en annen var opptatt av nødvendigheten med vikar/frikjøp, og den tredje at fylkeskommunen må sponse kompetanseutviklingen til kontaktlærerne.

5.10 Rett valg av utdanningsprogram?

Ved flere anledninger i min yrkespraksis har jeg hørt uttalelser fra ulike hold som går ut på at flere ungdommer som sliter med sosiale og emosjonelle vansker, velger utdanning for eksempel helse- og sosialfag fordi de har et sterkt ønske om å arbeide med barn/ungdom i lignende situasjon som dem selv. Jeg har også hørt uttalelser om at det kan hjelpe ungdommer som sliter med sosiale og emosjonelle vansker å velge

et kreativt yrke, for å bearbeide egne vansker. Derfor ønsket jeg å spørre kontaktlærerne om hva de mener om de stille og lite synlige jentenes valg av utdanningsprogram.

En av kontaktlærerne på helse- og sosialfag svarte at mange av disse jentene velger feil fordi de har så mange problemer, de sliter når det gjennomgås ulike temaer på skolen og de vegrerer seg ofte for praksisperiodene. En annen svarer, ”De stille og lite synlige jentene viser stor omsorgsevne for svake, syke barn og unge”. Den tredje svarer, ”De fleste gjør en god jobb innen helse- og sosialfag. De er rolige og har en fin væremåte overfor brukerne”. ”Mange velger helse- og sosialfag for å finne ut av seg selv og hjelpe seg selv”, svarer den fjerde. En av kontaktlærerne på design og håndverksfag svarte at disse jentene liker ofte håndverksfag. De er flinke og det er ofte andre grunner til at de dropper ut. Ofte er det knyttet usikkerhet til yrkesvalg. Noen av elevene har fått råd fra ungdomsskolen. Da er det ofte for sent å gjøre omvalg, mener en annen.

En kontaktlærer skriver, ”Mange er ressurssterke men de sliter sosialt. Viktig å styrke selvtilliten”. En annen skriver, ”Føler enkelte ganger at vi diller for mye. De blir dårlig forberedt til yrkeslivet. Disse har ofte meget liten selvtillit og er ikke alltid helt klar over følgende av det de gjør”. En kontaktlærer har følgende betraktning, ”Det kan også være så store problemer med tøffe utagerende jenter i en klasse at de stille ikke får nok oppmerksomhet”. ”De har ofte liten troverdighet til voksne”, mener en annen.

5.11 Kontaktlærernes utfordringer i forhold til de stille og lite synlige jentene

20 av de 25 informantene svarte på det åpne spørsmålet om hva som er deres største utfordringer i skolehverdagen, sett i forhold til de stille og lite synlige jentene. Jeg har delt inn svarene i fire kategorier: 1) tid og tidspress 2) relasjonsetablering 3) den stille jenta og resten av klassen 4) mestring og forebygging av frafall.

5.11.1 Tid og tidspress

Flere av kontaktlærerne svarer at det er viktig å få nok tid til de stille og lite synlige jentene og ikke glemme dem. ”De bråkete elevene tar all oppmerksomheten”, svarer en kontaktlærer. ”Det er alt for mange uroelementer som tar min tid”, skriver en annen. Kontaktlærerne setter også fokus på viktigheten av å ha nok tid til å prate med eleven og faglærerne, om elevens styrke og behov.

5.11.2 Relasjonsbygging

En stor utfordring som nevnes av kontaktlærerne, i møte med de stille og lite synlige jentene, er at det tar ofte lang tid å bli kjent med dem, få eleven til å åpne seg og etablere en relasjon. En kontaktlærer skriver at hun/han føler seg maktesløs. Det er vanskelig å sette seg inn i tankegangen til disse elevene fordi de sier en ting og gjør noe annet. En annen skriver at det er en stor utfordring når eleven ikke viser hva hun føler ”men forsvinner mellom hendene – som en snøball som smelter i hendene”. ”Vanskelig å få ordentlig kontakt og vite at resten av klassen også skal ha hjelp og oppmerksomhet”, skriver en kontaktlærer om hva hun opplever som den største utfordringen. Andre nevner at det er vanskelig å motivere på en slik måte at de stille og lite synlige jentene blir på skolen hele dagen, og få dem til å arbeide selvstendig. Sammenblanding av privatliv og skolehverdag nevnes også som en stor utfordring, og at disse elevene ofte har liten troverdighet til de voksne.

5.11.3 Den stille jenta og resten av klassen

Flere kontaktlærere er opptatt av hvordan få de stille og lite synlige jentene engasjert i klassen. Hvordan få de stille og lite synlige jentene til å si meningen sin? Vanskelig å velge hvem jentene skal samarbeide med, og det oppleves som en utfordring å variere gruppesammensettinger. Det nevnes også at det er vanskelig å få de stille og lite synlige jentene til å bidra med muntlige fremlegg, og finne egnede metoder slik at disse jentene opplever mestring i skolehverdagen. ”Å få de stille jentene til å fungere sammen med resten av klassen – eller bare sammen med noen”, svarer en

kontaktlærer. ”Å få dem til å formidle behov og ønsker for undervisningen, og få kontakt med medelevene”, svarer en annen. Den tredje svarer, ”Vanskelig å få de med i undervisningen. De uteblir ved for eksempel rollespill og prosjektfremvisning”.

5.11.4 Mestringsopplevelser – forebygging av frafall

En stor utfordring i hverdagen for kontaktlærerne, i møte med de stille og lite synlige jentene, er å finne metoder som får dem til å oppleve mestring. Hindre frafall av denne gruppen nevnes også som en stor utfordring. Videre å få de stille og lite synlige jentene til å møte på skolen, og sette inn riktige tiltak som ivaretar dem. ”At de faglige flinke får tett oppfølging slik at de opplever mestring, også sosialt”, svarer en av kontaktlærerne. En annen skriver ”At de får den hjelpen de trenger. Noen ganger er skole helt feil bl.a. på grunn av psykisk sykdom”.

6. Oppsummering og drøfting

6.1 Hensikt med oppgaven

En tidligere elev fortalte meg en gang følgende om sine opplevelser i klassen på ungdomsskolen: ”Guttene bråker og blir tatt ut av klassen. De får lov til å gjøre mye gøy, de drar på turer, de får forming og andre ting som er morsomt.” Da jeg spurte henne om hun ønsket det samme innholdet i skolehverdagen, svarte hun bekræftende på det. Så la hun til at egentlig ønsket hun ikke å bli sett fordi hun var livredd for å være annerledes, og for å dumme seg ut foran klassen. Da var det best, ifølge henne, å gjøre seg usynlig for ikke vekke for stor oppmerksomhet.

Etter å ha møtt mange stille og lite synlige jenter i mitt arbeid, er jeg opptatt av om disse jentene blir sett når de begynner i videregående skole, og hva som gjøres i skolen for å synliggjøre denne elevgruppen. For å finne ut av dette laget jeg en spørreundersøkelse til utvalgte kontaktlærere, i videregående skole, hvor jeg hadde til hensikt å kartlegge ulike forhold, knyttet til de stille og lite synlige jentene, sett i forhold til min egen yrkeserfaring og nyere forskning på området.

6.2 Vurdering av prosjektets troverdighet

I kapittel 4.6 viste jeg til validitetssystemet til Cook og Campell (Lund 2002: 104). Deres validitetssystem er et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser. Det omfatter fire typer av validitet, begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet. Selv om systemet deres er utarbeidet for kausal forskning, er deler av systemet relevant for beskrivende undersøkelser (Lund 2002: 109). Trusler mot den indre validiteten er lite relevant for undersøkelsen min fordi jeg er ikke opptatt av årsakssammenhenger.

Dersom variablene måler relevante begreper knyttet til et forskningsproblem, har undersøkelsen god begrepsvaliditet. Et mulig målingsproblem i forhold til forskningen min kan være definisjonen av en stille og lite synlig jente på skolen. Jeg bruker en synlig indikator for å ”måle” abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare (Kleven 2002: 142). Ingen av de 25 av de totalt 45 kontaktlærerne, har gitt tilbakemelding om at de ikke har forstått definisjonen min av den stille og lite synlige jenta. Om det er stor variasjon i måten å forstå definisjonen, har jeg derimot ingen viten om. For øvrig betrakter jeg begrepsoperasjonaliseringen i prosjektet som god.

God statistisk validitet illustreres når sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel betraktes som rimelig sterk, men ikke om det er en kausal sammenheng (Lund 2002: 107). Jeg betrakter variablene i prosjektet som relevante, og det er etter min vurdering en god sammenheng mellom disse.

God ytre validitet er avhengig av at det velges relevante individer, situasjoner og tider (Lund 2002: 121). Den ytre validiteten er et meget avgjørende kvalitetskrav (Lund 2002: 123). I prosjektet fokuserer jeg på forhold som har overføringsverdi til skolehverdagen til de 25 kontaktlærerne som svarte på spørreskjemaet, og elevene deres. Jeg betrakter den ytre validiteten i prosjektet som god selv om den hadde blitt forsterket, dersom flere hadde returnert spørreskjemaet.

6.3 Resultatene fra spørreundersøkelsen - forslag til tiltak

Jeg viser til kapittel 5 hvor jeg gjennomgikk og analyserte resultatene fra spørreundersøkelsen. Ikke alle kontaktlærerne svarte på alle spørsmålene, og det gjorde jeg rede for i forrige kapittel. I dette kapitlet velger jeg å drøfte problemstillingene uten å vise i særlig grad til svarfordelingen.

25 av 45 kontaktlærere returnerte spørreskjemaene. De utgjør 55,6 % av kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag (HS) og vg1 design og håndverksfag (DH). Av kontaktlærerne er 15 knyttet til HS og 10 til DH. 12 av de 25 kontaktlærerne er eldre enn 50 år, og 15 av de 25 har hatt denne funksjonen i 10 år eller lenger.

De 25 informantene har til sammen 297 elever, derav 255 jenter. 55 av de 255 betraktes som stille og lite synlige jenter. De kan være flere enn 55 fordi kun 23 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet.

6.3.1 Samarbeid mellom videregående skole og ungdomsskolen

Samarbeidet med ungdomsskolene i forbindelse med overgangen til videregående skole varierer sterkt. Derfor er jeg fristet til å trekke den slutning at samarbeidet kan forbedres. Dette for å sikre at viktig informasjon om elevene når kontaktlærerne, og sikre at elevene blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte allerede ved skolestart. I den fjerde rapporten i prosjektet ”Bortvalgt og kompetanse”, pekes det på at i tillegg til at ungdomskolen informerer mottakende skole om den enkelte ungdom, må også mottakende skole selv ta et større ansvar for å skaffe seg kunnskap om den enkelte elev så tidlig som mulig etter at skoleåret har begynt (Markussen m.fl. 2006: 26).

Kun 20 av 25 kontaktlærere svarte på spørsmålet knyttet til fortrinn. Jeg stiller meg undrende til det. En av grunnene kan være at de ikke har fått informasjon, eller at de ikke husker hvilke elever som har kommet inn med fortrinn, eventuelt hva som ligger til grunn for at de kom inn med fortrinn. Fortrinnselever får skolen informasjon om i god tid før de andre elevene, slik at skolen får mulighet til å legge til rette for best mulig skolestart. Av erfaring vet jeg at flere av de stille jentene ikke søkes inn med fortrinn. Det er ikke sikkert at lærerne i ungdomsskolen alltid er oppmerksomme på denne elevgruppen og deres behov. Etter min vurdering bør den videregående skolen sette et spesielt søkelys på de stille og lite synlige elevene, og etterlyse informasjon spesifikt i forhold til denne elevgruppen. Min erfaring er at det ofte er andre elevgrupper som ”stjeler fokus” og de stille elevene lett blir borte. Dette bekreftes av en av kontaktlærerne som skriver, ”Viktig at vi som lærere ser de, selv om de sitter stille og sier ofte – det er ok for meg”. En kontaktlærer etterlyser også direkte samarbeid mellom kontaktlærerne fra de to skolene. Det er viktig å huske på at kontaktlæreren fra ungdomsskolen sitter på verdifull kunnskap som er viktig at den videregående skolen får kjennskap til, for å kunne lage opplegg best mulig tilpasset

den enkelte ungdom. I rapporten fra Bortvalgsprosjektet anbefales det å gi avkall på blanke-ark-prinsippet. Etter forskernes vurdering gjør man ungdommen en bjørnetjeneste dersom det blir gjort. De begrunner det med at for de fleste som får en såkalt sjanse til å begynne på nytt, vil det handle om å fortsette i det samme sporet som før (Markussen m.fl. 2006: 26).

Selv om prosjektet "Bortvalg og kompetanse" har som hovedmål å fokusere på forhold knyttet til alle elevers frafall i videregående opplæring, fokuserer de etter min vurdering på forhold som i stor grad gjelder de stille og lite synlige elevene. Hvordan unngå at de stille og lite synlige jentene blir borte fra videregående opplæring fordi de ikke har blitt lagt merke til? I den nevnte rapporten fra Bortvalgsprosjektet foreslår forskerne "avklaringssamtaler" med ungdommene når de begynner i videregående skole. De mener slike samtaler er et godt egnet virkemiddel for å bli kjent med, og for å få kunnskap om den enkelte ungdom, hennes forutsetninger og behov (Markussen m.fl. 2006: 26). Min erfaring er også at slike samtaler, tidlig på høsten, sikrer bedre tilrettelegging, og muligheten er større for at de stille elevene blir sett.

6.3.2 Samarbeid med de foresatte

Kontakten mellom de foresatte er relativt godt systematisert i grunnskolen, og de foresatte får regelmessig informasjon fra skolen, blant annet gjennom konferansetimer og foreldremøter. Foreldrene er som regel innstilt på at kontakten med skolen reduseres etter hvert som ungdommen blir eldre. Derfor vegrer mange foresatte seg for å kontakte den videregående skolen. Undersøkelser viser at selv om behovet for kontakt ikke alltid er så stort, setter de foresatte stor pris på at de er velkomne til å ta kontakt når som helst, og at de vet hvem de eventuelt kan henvende seg til (Tangen 1993: 52).

Skolenes samarbeid med de foresatte ser ut til å variere, selv om 18 av 24 kontaktlærere svarer at det er i stor og i noen grad lagt til rette for et slikt samarbeid. Det fremgår ikke av spørreskjemaet mitt hvor ofte et slikt samarbeid foregår, eller hvem som tar initiativet til samarbeidet. I den sammenhengen minner jeg om

resultatene fra Differensieringsprosjektet hvor 42 % av elevene svarer at de sjelden eller aldri får hjelp og støtte til fagene hjemme (Dale m.fl. 2005: 188). Resultatene fra Bortvalgsprosjektet konkluderer med at sosial bakgrunn har stor betydning for om ungdom velger å slutte i videregående opplæring. Dersom ungdommen har foreldre med høy utdanning og positiv holdning til utdanning, og når de er allmennfagorienterte, øker sannsynligheten for at ungdommen ikke avslutter videregående opplæring. Det har også en positiv effekt hvis ungdommen bodde sammen med begge foreldrene da hun var 15 år. Det å ha minoritetsbakgrunn øker sannsynligheten for at ungdommen avslutter videregående opplæring før tiden. Sannsynligheten øker for at ungdommen ikke velger bort videregående opplæring, når de kommer fra hjem som støtter deres utdanning (Markussen m.fl. 2006: 16). Ungdomsskolene har god kjennskap til de unges hjemmeforhold, og ungdomsskolen vet hvem av ungdommene som får støtte for utdanningen sin hjemme. Ungdomsskolen sitter med mye kunnskap om ungdommen, kunnskap som er svært viktig for den videregående skole å få kjennskap til slik at ungdommen lykkes med videregående opplæring (Markussen m.fl. 2006: 24). Når det gjelder de lite synlige elevene er det av stor betydning at kontaktlærerne samarbeider med de foresatte og drar nytte av deres erfaringer, spesielt ved skolestart.

6.3.3 Skolestartprogrammer - Elevsamtalen

Ifølge mine informanter er det like vanlig med skolestartprogrammer med sosial og faglig profil. Bruk av kartleggingsprøver og kurs i studieteknikk varierer sterkt. Elevsamtalen er det skolestartprogrammet som de fleste gjennomfører i noen eller i stor grad. I spørreundersøkelsen spør jeg ikke om hvor mange ganger kontaktlæreren gjennomfører planlagte elevsamtaler. Jfr. § 4-10 i Forskrift til Opplæringsloven skal en elev- eller utviklingssamtale gjennomføres minst én gang i halvåret. 24 av de 25 kontaktlærerne mener at elevsamtalen i stor eller i noen grad bidrar til synliggjøring av de stille og lite synlige jentene. Det er viktig å merke seg resultatet fra Differensieringsprosjektet, som jeg viste til i kapittel 5, hvor det fremgår at 11 % av elevene sier at de ikke har hatt utbytte av elevsamtalene, og at de som har hatt flere

samtaler mener at det er nyttig med slike elevsamtaler. På bakgrunn av slike resultater er det fristende å konkludere med at aktivt bruk av elevsamtalen bør være et sentralt satsningsområde på skolene, for å sikre at elevens forutsetninger og behov blir ivaretatt, og for å hindre frafall. For de stille og lite synlige elevene ser det ut til å være spesielt viktig, ifølge kontaktlærerne. Elevsamtalene bør gjennomføres på en måte og ofte nok, slik at både elever og lærere opplever at samtalene er nyttige.

Alle de 25 kontaktlærerne svarer at de ofte eller noen ganger snakker med de stille og lite synlige jentene om deres faglige utvikling, hva de er flinke til i fagene og i hvilke situasjoner de lærer best. Det kan se ut som færre kontaktlærere snakker med de stille jentene om forhold knyttet til læringsmål, og om jentenes planer om videre utdanning eller yrkesplaner. Derimot snakker de ofte eller noen ganger om forhold knyttet til trivsel, og jentenes forhold til medelever. 9 av 25 kontaktlærere svarer at de aldri snakker med eleven om private forhold. En kontaktlærer svarer at det er en utfordring med sammenblanding av privatliv og skolehverdag. For noen kontaktlærere kan det være vanskelig og en stor utfordring å gjennomføre en slik samtale. Det er ikke vanskelig å forestille seg at enkelte vegrer seg for oppgaven. Det er viktig at kontaktlæreren er kjent med muligheten til å søke veiledning hos både rådgiver og/eller OT/PPT, dersom hun har behov for det.

Jeg undrer meg også over at så mange som 15 av 25 kontaktlærere svarer at de snakker sjelden med elevene om elevens forhold til andre lærere. Jeg tror det er viktig å ta opp dette med eleven for å få et helhetsbilde av elevens opplæringssituasjon. Jeg har stor forståelse for at kontaktlærerne vegrer seg for dette av kollegiale hensyn, men jeg har tro på at dersom dette gjøres med respekt for de kollegene det gjelder, kan det bidra til en bedre opplæringssituasjon for eleven, og lærerne får tilbakemelding i forhold til undervisningen. Det er etter min vurdering, på bakgrunn av egen erfaring som pedagog, viktig at lærerne får tilbakemelding om hvordan elevene opplever deres måte å undervise på, og hvordan de blir oppfattet av elevene. Dette forutsetter selvsagt at tilbakemeldingen gis på en konstruktiv og ivaretaende måte som tar hensyn til både eleven og lærerne det gjelder.

Resultatet fra spørreundersøkelsen min viser at flere av de stille og lite synlige jentene har i mindre grad, enn de øvrige elevene, innflytelse på forhold knyttet til undervisningen. På bakgrunn av dette er det lett å stille spørsmål ved om det tas tilstrekkelig hensyn til disse jentenes ”handikap”, om de blir sett og ivaretatt, slik at de opplever mestring og god skolelivskvalitet.

Jeg minner om det jeg skrev i kapittel 5.4 hvor jeg refererte til Differensieringsprosjektet, der det fremgikk at elevene ser ut til å ha en annen oppfatning av gjennomføring av samtaler med lærerne og innholdet i disse samtaler, enn det lærerne har. I kapittel 5.6 viste jeg også til at elevene opplever å ha liten grad av medvirkning på det faglige arbeidet. Etter min vurdering kan aktivt bruk av strukturerte elevsamtaler føre til økt elevmedvirkning og økt motivasjon. Et mulig redskap for kontaktlærerne er en ferdig utarbeidet og strukturert mal for samtaler som kontaktlærerne kan benytte i elevsamtaler. En planlagt og strukturert samtale som fokuserer på viktige elementer knyttet til både faglige og sosial forhold, kan være et hjelpemiddel i forbindelse med elevvurdering. Flere videregående skoler benytter en mal ved elevsamtaler, for eksempel Klosterskogen videregående skole i Skien som har lagt ut en slik mal på sin hjemmeside (Klosterskogen videregående skole 2007).

Vurdering er et viktig redskap for utvikling av vår selvforståelse, slik jeg beskrev det i kapittel 5.5. En god vurdering bidrar til å motivere elevene og styrke deres identitet som lærende. Derfor er det viktig at læreren er seg dette bevisst, kjenner til elevenes motivasjon og bruker den aktivt i vurderingsarbeidet. Dette forutsetter et godt samarbeid mellom kontaktlærer og de øvrige lærerne. Kjelle videregående skole på Bjørkelangen (2007) har på sin hjemmeside fokusert på elementer som en lærer bør tenke på i forkant av en elevsamtale, spesielt knyttet til vurdering av eleven.

6.3.4 Fadderordning mellom elever

Flere kontaktlærere foreslo fadderordning mellom elever som et aktuelt tiltak for å bedre ivareta de stille og lite synlige jentene ved skolestart. Jeg antar at en slik

ordning kan være hensiktsmessig for alle elever som starter i videregående opplæring. Flere skoler har satset på en fadderordning, for eksempel Berg videregående skole i Oslo (2007). Av skolens hjemmeside fremgår at elevrådet på skolen arrangerer fadderordning for alle nye elever på vg1 ved starten av skoleåret. Av hjemmesiden til Stabekk videregående skole i Akershus (2007) fremgår at eldre elever fungerer som veiledere for yngre elever. De startet med faget matematikk høsten 2006 og målet er å åpne opp for andre fag. Ved samme skole planlegges en fadderordning neste skoleår. Da skal vg1 elever bli tatt i mot av faddere fra vg2.

6.3.5 Frafall fra videregående opplæring

Vestfold fylkeskommune har i flere år prioritert arbeid knyttet til frafall i videregående opplæring, og satt fokus på temaet på flere måter. Derfor stiller jeg spørsmål ved hvorfor så få kontaktlærere kjenner til de ulike prosjektene som er i igangsatt i fylket. Hva er grunnet til at den aktive satsningen ikke når frem til kontaktlærerne? Har for eksempel kontaktlærerne kjennskap til sammenhengen mellom fattigdomsmeldingen og arbeidet mot frafall i videregående opplæring? Dette har i flere år vært et viktig satsningsområde i fylkeskommunen, og aktører fra flere videregående skoler i Vestfold har deltatt i ulike prosjekter knyttet til dette. Det kan se ut som arbeidet ikke har nådd frem til flere av informantene i studien min, uten at jeg kan forklare hvorfor informasjonen ikke har nådd frem.

Bedre samarbeid med OT/PPT, større åpenhet med barneverntjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien, og bedre samarbeid internt på skolen nevnes som aktuelle tiltak for å forebygge frafall for de stille og lite synlige jentene.

6.3.6 De stille og lite synlige jentenes valg av programområde

Som tidligere skrevet hadde jeg en hypotese med utgangspunkt i min egen og kollegers erfaring, basert på at det er lite heldig at de stille og lite synlige jentene velger helse- og sosialfag, på bakgrunn av jentenes erfaringer og vansker. Noen av svarene til kontaktlærerne bekreftet hypotesen min, men andre svarte at de stille og

lite synlige jentene har ofte god omsorgsevne, de er rolige og har en fin væremåte og de fleste gjør en god jobb innenfor helse- og sosialfag.

6.3.7 Kontaktlærernes veilednings- og kompetanseønsker

Oppgavene til kontaktlærerne er mangfoldige, og de oppleves av mange som krevende. Derfor var det viktig for meg å kartlegge hvem kontaktlæreren kan søke om veiledning hos, og hvem de faktisk kontakter for å be om veiledning. Både rådgiver og kolleger blir klart trukket frem av kontaktlærerne, hvor de både kan og faktisk søker veiledning. Ledelsen ved skolen og OT/PPT benyttes i mindre grad, selv om kontaktlærerne vet at de kan be om veiledning hos disse.

Jeg ønsket å få frem hvordan kontaktlærerne vurderte egen og skolens kompetanse i forhold til å arbeide med de stille og lite synlige jentene. Av undersøkelsen fremgår at kontaktlærerne opplever seg som svært godt eller ganske godt kvalifisert til å arbeide med denne elevgruppen, og de mener også at de får brukt kompetansen sin i det daglige arbeidet. Derimot svarer 14 av 21 kontaktlærere at skolen ikke har en plan for kompetanseutvikling for de av lærerne som ivaretar disse elevene. 17 av 25 kontaktlærere krysset ved at de ønsker økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen. Flest skåret på ”kursing i aktuelle temaer” som også fikk høyest skåre. Mange ønsket seg tettere samarbeid med OT/PPT, fagekspertise og de foresatte. Flere ønsket seg veiledning, og i den sammenheng ble både OT/PPT og rådgiver forslått som mulige veiledere.

7. Konklusjoner og videre forskningsbehov

De stille og lite synlige jentene – blir de sett? For å belyse spørsmålet mitt valgte jeg å sende ut en spørreundersøkelse til kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag (HS) og vg1 design og håndverksfag (DH) i Vestfold fylkeskommune. Jeg fikk 25 spørreskjemaer i retur, det utgjør 55,6 % av totalt 45 utsendte skjemaer. Jeg er tilfreds med svarprosenten tatt i betraktning at jeg ikke sendte skjemaene direkte til informantene, men ba studierektorer/avdelingsledere formidle skjemaene videre til kontaktlærerne. Jeg vet av erfaring at kontaktlærere har svært travle dager. Jeg synes derfor det er positivt, og jeg er takknemmelig for at så mange som 25 tok seg tid til å besvare spørreskjemaet.

Alle de 23 kontaktlærerne som svarte på spørsmålet oppgir at de har jenter i klassen, som de betrakter som stille og lite synlige, jfr. min definisjon (kapittel 1.3).

Kontaktlærerne oppgir at 55 jenter (et antall 23 kontaktlærere har oppgitt), som utgjør 20,8 % av totalt 255 jenter (et antall 25 kontaktlærere har oppgitt), hører til gruppen stille og lite synlige jenter.

Denne studien har jeg avgrenset til de stille og lite synlige jentene, men jeg ser at problemstillingen kan være aktuell for begge kjønn. Vi vet det også finnes stille og lite synlige gutter med det samme behovet for å bli sett.

Resultatene fra spørreundersøkelse kan tyde på at samarbeidsrutinene mellom ungdomsskolen og videregående skole varierer betydelig. Jeg antar at kartlegging av samarbeidet mellom ungdomsskolen og den videregående skolen i Vestfold fylkeskommune, samt økt fokus og systematisering av arbeidet, kan bidra til at det blir lettere å se elevene som trenger noe ekstra. Et spesielt fokus rettet mot de stille og lite synlige elevene, vil sikre at disse elevene blir sett og ivaretatt allerede fra skolestart, og helst før skolestart. Den videregående skolen bør gå aktivt ut og etterlyse informasjon om de stille og lite synlige elevene. I den sammenheng minner jeg om resultatet fra Bortvalgsprosjektet hvor det anbefales god informasjonsflyt

mellom skolene, og hvor det hevdes at ”blanke ark prinsippet” fører som regel til at eleven fortsetter i det samme sporet som tidligere. Jeg er kjent med at en prosjektgruppe i fylkeskommunen har arbeidet med overganger mellom skolene, men det kan tyde på at innholdet i dette arbeidet ikke har nådd frem til alle kontaktlærerne i spørreundersøkelsen min. Det er viktig at gode erfaringer fra skoler og/eller prosjekter formidles videre til andre skoler i fylkeskommunen. Jeg valgte å anonymisere svarene jeg fikk fra spørreundersøkelsen, og derfor har jeg ikke fått viten om hvor de ”gode eksemplene” finnes.

Forskning viser at de foresattes rolle er av stor betydning for å hindre frafall i videregående opplæring. Jeg har inntrykk av at videregående skole med fordel kan legge større vekt på samtaler med elevene, hvor også de foresatte er med. Skolen kan også gjennomføre informasjonsmøter og lignende i større grad enn det jeg har inntrykk av at praktiseres i dag. Kanskje spesielt det første året ungdommene går på videregående skole.

Jeg har vært opptatt av i hvilken grad ulike skolestartprogrammer har bidratt til synliggjøring av de stille og lite synlige jentene. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser tydelig at bruk av elevsamtaler er det skolestartprogrammet som i størst grad har synliggjort de stille og lite synlige jentene. Elevsamtalen er også det skolestartprogrammet som benyttes i størst grad for alle elevene. På bakgrunn av det foreslår jeg at det settes enda større fokus på den planlagte og strukturerte elevsamtalen. Kartlegging med spesielt fokus på elevene som trenger noe ekstra vil kunne være et sentralt element i en slik elevsamtale. Det samme gjelder elevvurdering og tilbakemelding til lærerne fra elevene. Kontaktlærerne svarer at de snakker ofte eller noen ganger med de stille og lite synlige jentene om ulike faglige forhold knyttet til undervisningen. Det gjør de også når det gjelder sosiale og miljørettede forhold, med unntak av private forhold hos eleven og elevens forhold til andre lærere. Omtrent halvparten av kontaktlærerne mener de ikke snakker nok med de stille og lite synlige jentene. Nesten halvparten av kontaktlærerne svarer at disse

jentene har i mindre grad innflytelse på ulike forhold knyttet til undervisningen, enn de øvrige elevene. Dette bør vi ta lærdom av og ta til etterretning.

Forskning om hvordan elevene subjektivt opplever sin skolelivskvalitet er i startfasen. I forhold til mitt tema i denne oppgaven, de stille og lite synlige jentene i videregående skole, er dette et svært sentralt tema. Jeg stiller meg bak det Tangen, Edvardsen og Kaarstein setter fokus på når de skriver:

Kvaliteten i opplæringen står og faller til syvende og sist med hvordan den enkelte elev og elevene i fellesskap opplever, gir mening til og vurderer sin skolegang (Tangen, Edvardsen og Kaarstein 2007: 13).

Derfor vil en planlagt og strukturert elevsamtale sikre at viktige forhold blir berørt. Samtalens form og innhold bør evalueres sammen med eleven og eventuelt de foresatte. Samtalene bør gjennomføres ofte nok til at eleven opplever at samtalene er nyttige for dem, jfr. resultatene fra Differensieringsprosjektet. Jeg har tidligere foreslått en ferdig utarbeidet mal, eventuelt flere maler som kan benyttes som et verktøy for kontaktlærerne for å sikre utvikling og progresjon i samtalene. Læreren kan gå inn i et samarbeid med eleven. De kan i fellesskap finne ut hva eleven kan gjøre, hva læreren kan gjøre og hva de kan gjøre i fellesskap for å komme videre. Dette kan kreve tålmodighet av læreren fordi det kan hende at eleven ikke viser den store interessen i å prate med læreren. Det viktigste er at de voksne ser eleven og ikke gir henne opp, og eventuelt søker veiledning dersom de har behov for det.

Jeg er enig med Ingrid Lund (2004) når hun skriver at evnen til å se elevene bør være en av de viktigste målsettingene for en lærer. Det skal ikke så mye til for å se den stille og lite synlige jenta. Når en føler seg usikker og ikke har så mange ord, er det godt at noen ser en. Det holder ikke med et blick én gang i uken eller én elevsamtale hvert halvår, men hver dag bør vi huske på å se de stille elevene. Det kreves ikke så mange ord av læreren, ofte sier vi kanskje for mye, men gjerne et lite klapp på skulderen, en liten hilsen eller et smil kan gjøre underverker. Kanskje et lite blick holder, bare for å vise at du er der og at du ser henne, og har fokus på å løfte frem hennes sterke sider i klassen. Jeg vet at det enkelte ganger kan oppleves negativt av

eleven, flere gir jo uttrykk for at de ikke ønsker å bli sett. Én avvisning eller flere må vi tåle, men jeg vet av erfaring at holder vi ut kan det bli starten på en meget god relasjon mellom elev og lærer.

Kontaktlærerne foreslo også fadderordning mellom elevene som et aktuelt skolestartprogram. Jeg er ikke kjent med om slike programmer har blitt benyttet i Vestfold. Jeg har tidligere i oppgaven (kapittel 6.3.4) vist til både Berg videregående skole i Oslo og Stabekk videregående skole i Bærum som har tatt slike programmer i bruk, og som har satt fokus på arbeidet fremover. Det blir spennende å følge med hvordan dette arbeidet drives og resultatene av det, og om skolene i Vestfold følger deres eksempel.

Ikke overraskende svarer kontaktlærerne at de er godt kvalifisert til å arbeide med denne elevgruppen, og de mener at de får brukt kompetansen sin i arbeidet. Flere av kontaktlærerne har da også en eller annen form for videreutdanning som er relevant i denne sammenheng. Det hadde vært interessant å sammenlikne svarene sett i forhold til kontaktlærere på for eksempel studieforbereende programområder. Det er fristende å tenke at informantene mine er bedre kjent med de utfordringer de stille og lite synlige jentene har, med bakgrunn i kontaktlærernes utdanning spesielt innenfor helse- og sosialfag. Selv om kontaktlærerne mener de stort sett har god kompetanse, gir flere av dem uttrykk for et ønske om økt kompetanse for å arbeide med denne gruppen. Forhåpentligvis legger arbeidsgiver forholdene til rette slik at kontaktlærerne får mulighet til å øke sin kompetanse, og da gjerne i form av kursing i aktuelle temaer som flere ønsker seg. Veiledning skåret også høyt på ønskelige tiltak. Mer enn halvparten av kontaktlærerne svarer at skolen ikke har en plan for kompetanseutvikling for lærerne som ivaretar disse elevene. Flere av kontaktlærerne foreslår forbedringer av samarbeidsrutiner internt på skolen og med etater utenfor skolen, som viktige tiltak, for å forebygge at de stille og lite synlige jentene faller fra videregående opplæring.

Flere av kontaktlærerne ga uttrykk for at de opplever elevgruppen som utfordrende både på det relasjonelle plan og i forbindelse med pedagogisk tilrettelegging. Det var

noe overraskende for meg at så mange av kontaktlærerne på helse- og sosialfag ga uttrykk for at de stille og lite synlige jentene har valgt et riktig utdanningsprogram, selv om jentene har sine personlige utfordringer å jobbe med ved siden av de rent skolefaglige.

I Differensieringsprosjektet, som jeg viste til tidligere (kapittel 3.3), ble både lærere og elever stilt de samme spørsmålene. Det kunne være interessant å gjennomføre en lignende studie knyttet til en enkelt skole, en skole som har både studiespesialiserende og yrkesfaglige programområder, hvor både kontaktlærere og elever fikk de samme spørsmålene. Da vil det være mulig å se om det er en sammenheng mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige programområder, og om det er variasjon i svarene til kontaktlærerne og elevene.

Jeg undrer meg over at det kan se ut som arbeidet knyttet til de ulike tiltakene Fylkeskommunen har iverksatt i sin satsing mot frafall i videregående opplæring ikke er kjent for alle kontaktlærerne, uten at jeg kan forklare hvorfor det er slik. Flere av tiltaksområdene er knyttet til forhold som jeg har tatt for meg i spørreundersøkelsen. Jeg antar det vil være hensiktsmessig for fylkeskommunen å evaluere de ulike tiltakene som er iverksatt, kartlegge hvilken effekt de har hatt ute på de enkelte skolene og bistå med å spre positive erfaringer til de øvrige skolene.

Flere av kontaktlærerne nevner tid og tidspress som en stor utfordring i skolehverdagen i møte med de stille og lite synlige jentene. Det er viktig å få nok tid til jentene, og ikke glemme dem. Noen peker på at mange uroelementer tar all deres tid. Kontaktlærerne er opptatt av å ha god tid med eleven slik at de får kartlagt jentenes styrke og behov, og gi dem positive tilbakemeldinger som kan gi følelsen av mestring. Det tar ofte lang tid å bli kjent med de stille og lite synlige jentene. Å få etablert en relasjon, og komme i posisjon slik at de sier noe om sine ønsker og behov for opplæringen. Jentenes væremåte gjør det også vanskelig for dem å bidra i fellesskapet, med prosjektfremstillinger, muntlige fremlegg osv. Jentene sliter også med å bli en del av fellesskapet og få kontakt med medelevene.

Helt til slutt har jeg lyst til å referere til hva Sofia svarte da hun fikk spørsmålet om når hun er aller mest lei seg:

- Når jeg ser at andre ungdommer går sammen og holder hverandre i hånden, sa Sofia. – For jeg har ingen venn.

I alle skolene Sofia hadde gått på var det en eller par kamerater som hun gjerne ville blitt venn med. Hun tenkte på det ofte, men visste ikke hva hun skulle gjøre for å få en venn.

Da Sofie kom hjem igjen etter alle sine år på ulike skoler, var hun like ensom som før. Men nå føltes det verre.

Hun var eldre og tenkte ofte på hvordan hun hadde det, hun kunne sammenlikne seg med andre. Og hun forsto mer (Märta Tikkanen 1998: 42-43).

Jeg sier ikke at alle stille og lite synlige elever er venneløse, men erfaring har vist at flere av dem er det, og at enkelte er ekstra sårbare for å ikke ha venner. Det er viktig å ha én eller flere venner, vennskap betyr mye for selvfølelsen vår.

De stille og lite synlige jentene må selv gjøre sine erfaringer i møte med både medelever og lærere, og velge ut hvem de ønsker å ha kontakt med. Det vi som lærere kan gjøre er å legge til rette for at skolen/klasserommet blir et godt sted å være for alle elever, ved å se dem og akseptere deres forskjellighet, og legge premissene for inkludering og akseptering i et trygt og godt læringsmiljø.

Kildeliste

- Aftenposten*, morgen, 29.11.2005, s. 6: "De usynlige barna."
- Aune, Tore (2006): "Sosial angstlidelse blant elever på ungdomskoletrinnet." I: *Spesialpedagogikk*, 8/2006, s. 52-62.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg videregående skole. URL: <http://www.berg.vgs.no/Brosjyre2006-2007.PDF> [Lesedato: 24.3.2007]
- Dagbladet*, 17.12.2005, s. 20-21: "Fire av ti jenter i 18-års alderen har symptomer på angst og depresjon. Skilsmisser knekker barna psykisk".
- Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness, Yngve Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling. (10, 2005)
- Farstad, Anne-Lise, Rita Tangen (2004): "Skravlebøtter" og "dagdrømmere". Et pilotprosjekt om jenter og AD/HD. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Fay, Brian (1996): *Contemporary philosophy and social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Forskning no*. URL: <http://www.forskning.no/Artikler/2005/november/1132585260.04/a...> [Lesedato: 8.4.2007]
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer, mars 2006.
- Ingul, Jo Magne (2006): "Skolevegning hos barn og ungdom." I: *Se meg! Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s. 27-39.
- Kaland, Nils (2006): "Autisme, sosial angst og normalitet. Ytrer autisme og lignende tilstander seg annerledes hos jenter enn hos gutter?" I: *Spesialpedagogikk*, 8/2006, s. 14-21.
- Kjelle videregående skole. URL: <http://www.kjelle.vgs.no/pedagogikk/kortkurs.htm> [Lesedato 24.3.2007]
- Kleven, Thor Arnfinn (2002): "Begrepsoperasjonalisering." I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Klosterskogen videregående skole*. URL: <http://www.klosterskogen.vgs.no/elevsamtale.htm> [Lesedato: 24.3.2007]

-
- Kristensen, Hanne (2006): "Taushet er også tale. Selektiv mutisme hos barn og unge." I: *Se meg! Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, s. 17-25.
- Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, Thorleif (2002): "Metodologiske prinsipper og referanserammer." I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Lødding, Berit, Eifred Markussen og Nils Vibe (2005). "...utnytte sine evner og realisere sitt talent"? *Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. (Rapport 5/2005)
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, Nils Vibe. *Forskjell på folk - hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP, 2006. (Rapport 3/2006)
- Omdal, Heidi (2006): *Dokumentar om tause barn*. URL: <http://www.uis.no>. [Lesedato 10.09.2006]
- Opplæringslova med forskrifter. Med forarbeid og kommentarer 2006*. Øystein Stette (red.). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Rønhovde, Lisbeth Iglum (2005): *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Satsning mot frafall i videregående opplæring i Vestfold. Tiltaksplan for 2004 – 2005*. Tønsberg: Vestfold fylkeskommune.
- Skogen, Kjell (2006): "Forskning om tilpasset opplæring." I: *Spesialpedagogikk*, 03/2006, s. 35-38.
- Skaalvik, Einar M, Ingrid Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skaalvik, Einar M, Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, Einar M, Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M, Sidsel Skaalvik (2006): "På vei mot en inkluderende skole." I: *Spesialpedagogikk*, 02/2006, s. 4 -17.
- Stortingsmelding nr. 6 (2003-2004) *Tiltaksmelding mot fattigdom*.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Størksen, Ingunn (2006): *Foreldres skilsmisse gir plager*. URL: <http://www.uis.no/Common/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/...> [Lesedato: 10.09.06]

-
- Sørlie, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Tangen, Elise Reidun, Lisbeth Edvardsen, Kristin Kaarstein (2007): "Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD." I *Spesialpedagogikk*, 02/2007, s. 4 -14.
- Tangen, Reidun (1993): *Ungdom med særlige vansker. Møtet med den videregående skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tangen, Reidun (2004): "Skolelivskvalitet og elevkår - elevers egne erfaringer i møtet med den videregående skole." I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Tikkanen, Märta (1998): *Sofie voksen med sitt MBD*. Oslo: Gyldendal.
- Veland, Jarmund (2006): *Ressurssvake barn blir oversett*.
[URL: http://www.uis.no/Common/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/...](http://www.uis.no/Common/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/...)
[Lesedato: 10.09.06]
- Vestfold fylkeskommune. *Statistikk om frafall*. URL: <http://utdanning.vfk.no> [Lesedato 04.05.07]
- Ystgaard, Mette, Nils Petter Reinholdt, Jorulf Husby, Lars Mehlum (2003): "Villet egenskade blant ungdom". I: *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, nr. 16/20.august 2003, s. 2241-2245.
- Østli, Arne (2006): "Selvskading øker." I: *Spesialpedagogikk*, 6/2006, s. 29-33.

Hafdís Grímsdóttir
Rambergveien 25c

25.mai 2006

3115 Tønsberg

Vestfold fylkeskommune
Avdeling for utdanning
Svend Foynsgt. 9

3126 Tønsberg

Søknad om tillatelse til å iverksette en spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

De siste åtte årene har jeg vært ansatt i Vestfold fylkeskommune. Jeg har arbeidet i SMI - skolens enhet "barnevern", og jeg har også arbeidet på Barnesenteret ved Sentralsykehuset i Vestfold. Skoleåret 2004-2005 hadde jeg permisjon for å arbeide hos Fylkesmannen i Vestfold, avdeling for oppvekst og opplæring. Inneværende skoleår arbeider jeg i SMI - skolens enhet for barne- og ungdomspsykiatri, med elever på ungdomsskole- og videregående nivå. Ved siden av arbeidet, gjennomfører jeg masterstudiet i spesialpedagogikk.

Problemstilling – Forskningsopplegg/design og metode – Ethiske hensyn

Som en sentral del av masterstudiet dette skoleåret, har jeg skrevet en masteroppgaveplan for masteroppgaven min. Jeg er svært opptatt av grenseoppgangen mellom den allmenne pedagogikken og spesialpedagogikken. Hvordan få til et felles fokus og samarbeid, for å legge forholdene best mulig til rette for tilpasset opplæring for den enkelte elev? Vil tilpasset opplæring for alle elever, kreve mer av den spesialpedagogiske kompetansen inn i den ordinære opplæringen?

Jeg ønsker å sette fokus på "De stille og lite synlige jentene". Hvordan gjør skolen det mulig for dem å utnytte sine evner, og realisere sitt talent i videregående opplæring, og hindre at de slutter? Jeg ønsker å få informasjon om hvilke betingelser som fremmer dette arbeidet. Er det behov for økt kompetanse, og eventuelt hvilken kompetanse er det behov for?

Under forutsetning av at jeg får tillatelse fra Vestfold fylkeskommune, så planlegger jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse, som jeg ønsker å sende til kontaktlærerne på videregående trinn 1, utdanningsprogram for helse- og sosialfag i Vestfold fylkeskommune. Jeg er usikker på om jeg får stort nok antall kontaktlærere til å respondere på et slikt spørreskjema. Derfor vurderer jeg å sende ut et spørreskjema, også til kontaktlærerne på videregående trinn 1, utdanningsprogram for design og håndverk. Selv om dette ikke fremgår av prosjektplanen.

Jeg vil ta utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer, slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Jeg vil selvsagt også sørge for tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Avslutning

På bakgrunn av dette, søker jeg om tillatelse fra Vestfold fylkeskommune til å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse skoleåret 2006 – 2007.

Av vedlagt masteroppgaveplan fremgår oppgavens bakgrunn, tema og formål, samt problemstilling. Videre forskningsopplegg/design og metode, etiske hensyn som må ivaretas, og tidsplan. Som vedlegg til planen ligger det en relevant litteraturliste og mulige variabler til et spørreskjema. Jeg har ikke fått tildelt veileder for det videre arbeidet. Derfor håper jeg at jeg kan komme tilbake til det endelige spørreskjemaet, når det er ferdig utarbeidet i samarbeid med veileder. Dette for å sikre best mulig validitet.

Dersom jeg får et positivt svar på denne henvendelsen, hadde det vært ønskelig å få informasjon om hvem jeg bør henvende meg til, for å få godkjent og gjennomført spørreundersøkelsen på den enkelte skole.

Dersom noe er uklart eller det er behov for ytterligere informasjon, så ta gjerne kontakt.

Med hilsen

Hafdís Grímsdóttir
Mobilnr: 99 70 45 30
hg@isno.no eller hafdisg@vfk.no

Vedlegg:

SPED4090 – Masteroppgave, Universitetet i Oslo ISP
Masteroppgaveplan i spesialpedagogikk, innlevert og godkjent våren 2006



Fylkesadministrasjonen
Avdeling for utdanning

Vår saksbehandler
Liselotte Aune Lee/33 34 41 26

Vår dato
26.06.2006

Vår referanse
2006/01663-2

1 av 1

Deres dato
25.05.2006

Deres referanse

Hafdis Grimsdottir
Rambergveien 25 c
3115 TØNSBERG

Søknad om tillatelse til å iverksette en spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

— Vi viser til ditt brev datert 25. mai 2006 angående saken nevnt over.

Vi stiller oss som utgangspunkt positive til å tillate bruk av spørreundersøkelse overfor kontaktlærere i forbindelse med din mastergradsoppgave slik det er vist til i ditt brev.

Det springende punkt i forhold til en endelig tillatelse relaterer seg til innholdet i spørreundersøkelsen generelt, og spesielt til eventuelle spørsmål knyttet til taushetsbelagte opplysninger.

Vi ber om å få oss forelagt den endelige spørreundersøkelsen, godkjent av din veileder, før vi tar endelig stilling til spørsmålet.

Med hilsen


Thorbjørn Nygaard
Ass. direktør



Liselotte Aune Lee
Advokatfullmektig



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bjørn Damsgaard
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.12.2006

Vår ref:15635/KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

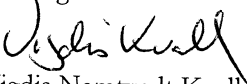
15635	<i>De stille og lite synlige jentene - blir de sett</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bjørn Damsgaard</i>
Student	<i>Hafdis Grimsdøttir</i>


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
<http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hafdis Grimsdøttir, Rambergveien 25c, 3115 TØNSBERG



Prosjektvurdering - Kommentar

15635

Det vil ikke forekomme noen elektronisk behandling av personopplysninger i prosjektet, og personvernombudet finner derfor at prosjektet ikke er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven.

Eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger (f. eks i forbindelse med spørsmålet om videreutdanning) som måtte forekomme i de manuelle spørreskjemaene, vil som avtalt med prosjektleder ikke registreres på pc.

Som diskutert på telefon, anbefaler ombudet at setningen "Samtykket kan du trekke tilbake på et hvilket som helst tidspunkt, uten at du behøver å oppgi grunn", sløyfes i informasjonsskrivet, da dette ikke vil være praktisk mulig i dette tilfellet.

Hafdís Grímsdóttir
Rambergveien 25c

9.desember 2006

3115 TØNSBERG

Vestfold fylkeskommune
Avdeling for utdanning
v/Erla H. Jónsdóttir
Sven Foynsgt. 9

3126 TØNSBERG

Søknad om tillatelse til å iverksette en spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Jeg viser til en søknad, datert 25.mai 2006, hvor jeg ba om tillatelse til å iverksette en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg viser også et svar som jeg mottok fra Avdeling for utdanning, datert 26.juni 2006, hvor dere ber om å få forelagt den endelige spørreundersøkelsen, godkjent av min veileder, før dere tar endelig stilling til spørsmålet mitt.

På bakgrunn av forsinket tildeling av veileder fra Universitet i Oslo, så har jeg vært nødt til å utsette mine opprinnelige planer. Jeg fikk tildelt veileder i oktober, og først da kunne jeg gå videre med arbeidet. Som veileder har jeg fått Bjørn Damsgaard, førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold.

Etter en drøfting med veileder, så sendte jeg den 23.oktober 2006 et utkast til spørreundersøkelse, samt forslag til et følgeskriv til kontaktlærerne, til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Den 5. desember 2006 fikk jeg et svar med kommentarer, hvor jeg får tillatelse til å starte prosjektet. Se vedlegg 1.

Den 10.november 2006 gjennomgikk jeg utkastet til spørreskjemaet og brevet, som jeg har planlagt å sende til de aktuelle kontaktlærerne, sammen med Erla H. Jónsdóttir. På bakgrunn av denne samtalen fikk jeg inntrykk av at jeg ville få tillatelse fra Avdeling for utdanning til å gjennomføre undersøkelsen, når godkjenning fra NSD forelå. I samtalen kom vi frem til at det ville være hensiktsmessig med enkelte mindre endringer og tilføyninger i spørreskjemaet, i forhold til det opprinnelige forslaget, som jeg sendte til NSD. Dette er kun små endringer, som ikke gir grunnlag for å sende en endringsmelding til NSD.

Som vedlegg 2 og 3, så sender jeg kopi av spørreundersøkelsen og følgebrevet, som jeg planlegger å sende ut i januar 2007, med de endringer jeg har gjort på bakgrunn av samtalen med Erla H. Jónsdóttir.

På bakgrunn av det som er nevnt over, så søker jeg om tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen, slik den er utformet i vedlegg 2.

Videre lurер jeg på om jeg behøver å søke tillatelse ved den enkelte skoleadministrasjon, før jeg sender ut spørreundersøkelsen, forutsatt at jeg får tillatelse fra Avdeling for utdanning. Dersom det anses nødvendig, ber jeg om å få tilsendt liste over aktuelle skoleledere.

Dersom noe er uklart, eller det er behov for ytterligere informasjon, vennligst ta kontakt.

Vennlig hilsen

Hafdís Grímsdóttir
Tlf. 99 79 45 30

hg@isno.no eller hafdisg@vfk.no

Vedlegg:

1. Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
2. Spørreskjema
3. Følgeskriv til aktuelle kontaktlærere



Fylkesadministrasjonen
Avdeling for utdanning

Vår saksbehandler
Janne Amundsen/33 34 41 26

Vår dato
02.01.2007

1 av 2
Vår referanse
2006/01663-4

Deres dato
09.12.2006

Deres referanse

Hafdis Grimsdóttir
Rambergveien 25c
3115 TØNSBERG

Søknad om tillatelse til å iverksette en spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

— Vi viser til ditt brev datert 9. desember 2006 angående saken nevnt over.

Vi stiller oss positive til å tillate bruk av spørreundersøkelse overfor kontaktlærere i forbindelse med din masteroppgave slik det er vist til i ditt brev; og kan følgelig herved bekrefte at du får endelig tillatelse til å iverksette spørreundersøkelsen.


I forhold til taushetsbelagte opplysninger ser vi det som en forutsetning at du forplikter deg til å overholde det som følger av personopplysningsloven.

Videre vil Avdeling for utdanning kontakte den enkelte skoleadministrasjon for nødvendig informasjon.

Vi ønsker deg lykke til med prosjektet.

Med hilsen


Thorbjørn Nygaard
Ass. direktør


Janne Amundsen
rådgiver

Fra: Erla Hrönn Jonsdottir

Sendt: on 03.01.2007 08:29

Til: VFK-FERDERVGS Postmottak; VFK-HSVS Postmottak; VFK-HVS Postmottak; VFK-NVS Postmottak; VFK-RVS Postmottak; VFK-SVGS Postmottak; VFK-SVS Postmottak; VFK-THVS Postmottak; Hallvard Larsen; Erik Tidemann Jørgensen; Harald Møller; Anne Pedersen; Lisbeth Eek Svensson; Greta Haglev; Kari Thomassen; Harald William Karlsen
Kopi: Hafdis Grimsdottir; Thorbjørn Nygaard; Øyvind Sørensen; Janne Amundsen

Emne: masteroppgave i spesialpedagogikk

Vedlegg:  Informasjonsbrev til kontaktlærerne på Vg1 HS og DH Hafdis.doc(44kB)

[Vis som webside](#)

Til rektorer/skoleledelse ved de videregående skoler i Vestfold som har helse- og sosialfag og design og håndverk (vg1).

Til orientering:

En av de ansatte i Vestfold fylkeskommune, **Hafdis Grimsdottir** (har jobbet 8 år i SMI-skolen) - holder på med masterstudium i spesialpedagogikk. Tema for mastersoppgaven er: **"De stille og lite synlige jentene - blir de sett?"** Nærmere definert menes med dette *"Jenter som er stille og forsiktede, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerede på skolen, og kan ha mye fravær"*.

I oppgaven er Hafdis opptatt av hvordan imøtekomme disse jentene og hvordan de videregående skolene gjør det mulig for de å utnytte sine evner og realisere sitt talent i videregående opplæring, og hindre at de slutter. Videre om det er behov for økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen, og eventuelt hvilken kompetanse det er behov for.

I forbindelse med gjennomføring av oppgaven, har Hafdis henvendt seg til avdeling for utdanning og bedt om tillatelse til å kunne gjennomføre en spørreundersøkelse blant kontaktlærerne i hhv helse- og sosialfag og design- og håndverk ved de 8 videregående skolene som har ett eller begge utdanningsprogrammene. Direktøren for videregående opplæring har gitt tillatelse til dette. Spørreskjemaet med informasjon om undersøkelsen vil bli sendt til de fagansvarlige/studierektorer for de to respektive utdanningsprogrammene og de bli bedt om å videreformidle dette til de **45 kontaktlærerne** som er aktuelle. Frankert svarkonvolutt vil følge med. Oppgaven er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS, det blir tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer og både Hafdis og hennes veileder ved Høgskolen i Vestfold, Bjørn Damsgaard, har taushetsplikt. Det er selvsagt frivillig for den enkelte kontaktlærer å delta. Spørreundersøkelsen blir sendt ut i løpet av januar 2007.

Dette er en spennende oppgave og som vi håper kan være et bidrag til en god ivaretagelse av "de stille jentene...." som vi alle vet at finnes, og som trenger ekstra oppmerksomhet ved gjennomføring av sin videregående opplæring. Dette kan være med på å danne tiltak for å forebygge frafall/bedre gjennomføring av vg opplæring.

Vedlagt følger utkast til **informasjonsskriv** som Hafdis vil sende ut til fagansvarlige/studierektorer/kontaktlærere ved Helse- og sosialfag og Design og håndverk ved Thor Heyerdahl, Sandefjord, Nøtterøy, Færder, Re, Horten, Holmestrand og Sande videregående skoler.

Vi håper at dette blir godt mottatt på skolene og blant den enkelte kontaktlærer.

mvh Erla

Erla Hrönn Jónsdóttir
rådgiver
avdeling for utdanning
Vestfold fylkeskommune

Hafdís Grímsdóttir
Rambergveien 25c

Januar 2007

3115 Tønsberg

Til fagansvarlige ved Vg1,
helse- og sosialfag/design og håndverksfag

Vestfold fylkeskommune

Spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Mitt navn er Hafdís Grímsdóttir. De siste årene har jeg vært ansatt i Vestfold fylkeskommune, nærmere bestemt som spesialpedagog i SMI-skolen. Inneværende skoleår arbeider jeg i SMI-skolens enhet for barne- og ungdomspsykiatri.

Ved siden av arbeidet som pedagog, gjennomfører jeg masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse til kontaktlærerne ved Vg1, helse- og sosialfag/design og håndverksfag i Vestfold fylkeskommune. Tema for prosjektet mitt er ”**De stille og lite synlige jentene – blir de sett?**” Jeg definerer her disse jentene, som stille og forsiktige, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerte på skolen, og de kan ha mye fravær.

Direktøren for videregående opplæring har gitt tillatelse til gjennomføringen og Avdeling for opplæring har informert rektorene/skoleledelsen ved din skole om prosjektet. For øvrig kan jeg nevne at jeg har fått tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om at jeg kan starte prosjektet, og jeg tar utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer. Jeg vil understreke at både jeg og min veileder har taushetsplikt, og data blir behandlet konfidensielt.

Jeg sender spørreskjemaene til deg som fagansvarlig for HS/DH, sammen med et brev til kontaktlærerne og en frankert konvolutt. **Jeg ber deg vennligst om å formidle dette videre til de aktuelle kontaktlærerne på vg1 HS/DH.** Dette gjør jeg for å sikre anonymiteten til disse lærerne.

Dersom det er noe du lurer på, vennligst ta kontakt med undertegnede, telefon **99 70 45 30** eller ved å skrive til hafdisg@vfk.no.

Vennlig hilsen

Hafdís Grímsdóttir

Hafdís Grímsdóttir
Rambergveien 25c

Januar 2007

3115 Tønsberg

Til kontaktlærerne ved Vg1
Helse- og sosialfag/Design og håndverksfag

Vestfold fylkeskommune

Spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Mitt navn er Hafdís Grímsdóttir. De siste åtte årene har jeg vært ansatt i Vestfold fylkeskommune, nærmere bestemt som spesialpedagog i SMI-skolen. Inneværende skoleår arbeider jeg i SMI-skolens enhet for barne- og ungdomspsykiatri.

Ved siden av arbeidet som pedagog, gjennomfører jeg masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

Masteroppgave – tittel - innhold

Nå holder jeg på med masteroppgaven min, og jeg har valgt å sette fokus på ”de stille og lite synlige jentene” i skolen. Prosjektets tittel er følgende:

”De stille og lite synlige jentene – blir de sett?”

Jeg definerer her de stille og lite synlige jentene som:

”Jenter som er stille og forsiktige, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerte på skolen, og kan ha mye fravær.”

Jeg er opptatt av hvordan skolen gjør det mulig for disse jentene å utnytte sine evner, og realisere sitt talent i videregående opplæring, og hindre at de slutter. Jeg ønsker bl.a. informasjon om hvilke betingelser som fremmer dette arbeidet. Videre ønsker jeg informasjon om kontaktlærerne har behov for økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen, og eventuelt hvilke kompetanse det er behov for.

Veileder

Veileder for masterarbeidet mitt er førsteamanuensis Bjørn Damsgaard, ved Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

Forskningsmetode

Jeg ønsker å gjennomføre en spørreundersøkelse, som jeg sender til deg, sammen med dette brevet. Jeg har valgt å be deg, som kontaktlærer på Vg1 helse- og sosialfag eller design og håndverksfag, om å svare på spørreskjemaet, fordi at forskning viser at overgangen fra

ungdomsskolen til videregående opplæring, kan være ekstra sårbar for enkelte elever. Jeg har valgt disse to utdanningsprogrammene, fordi at jeg har inntrykk av at flere av ”de stille og lite synlige jentene” velger én av disse to utdanningsprogrammene, når de begynner på videregående skole.

Jeg sender spørreundersøkelsen, sammen med en frankert konvolutt, til de fagansvarlige for de to utdanningsprogrammene, ved de videregående skolene i Vestfold, og ber de fagansvarlige om å formidle spørreundersøkelsen til deg. Til sammen ca. 45 kontaktlærere i Vestfold vil motta dette spørreskjemaet.

Når jeg mottar svarene, vil jeg kategorisere, systematisere og analysere resultatene. Forhåpentligvis får jeg mange nok svar, slik at jeg kan si noe om kontaktlærernes arbeidssituasjon, evt. kompetansebehov, og ”de stille og lite synlige jentenes” skolesituasjon. Resultatene vil jeg bruke i masteroppgaven min, som jeg planlegger å gjøre kjent for Vestfold fylkeskommune, Avdeling for utdanning.

Tidsplan – behandling av datamaterialet ved arbeidets slutt

Jeg planlegger å avslutte arbeidet med masteroppgaven høsten 2007, og vil da **makulere alle spørreskjemaene og alt materiale, hvor eventuelle personidentifiserende opplysninger fremgår**. I denne undersøkelsen gjelder det alder, utdanning og yrkesfunksjon.

Samtykke

Det er viktig å understreke at det er **frivillig å svare på spørreskjemaet**. Dersom du velger å svare, og **returnerer spørreskjemaet til meg, så antar jeg at du samtykker til at jeg kan benytte mottatt informasjon til masterstudien min, jfr. ovennevnt formål**.

Taushetsplikt – godkjenning - etiske hensyn

Jeg vil videre understreke at både jeg og min veileder har **taushetsplikt**, og at data behandles **konfidensielt**.

Jeg har informert og fått tillatelse fra Vestfold fylkeskommune, Avdeling for utdanning til å gjennomføre denne spørreundersøkelsen, og jeg har fått tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD) om at jeg kan iverksette prosjektet.

Jeg vil ta utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer, slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.

Avslutning

Jeg antar at du i likhet med meg har møtt disse jentene i ditt arbeid som pedagog. Jeg er opptatt av *hvordan vi kan legge forholdene best mulig til rette for, at disse jentene får utnyttet sine evner og realisert sitt talent, i videregående opplæring.*

Jeg håper at du tar deg tid til å svare på spørreskjemaet, og returnerer det til meg. Dersom jeg får mange nok svar, så vil det forsterke undersøkelsens validitet. Da kan resultatene, på en mer troverdig måte, bidra til å synliggjøre og forhåpentligvis forbedre ”de stille og lite synlige jentenes” skolehverdag. *Dine svar, gir meg verdifull informasjon. Jeg ønsker å få tak i de gode historiene, like gjerne som det som ikke fungerer så bra, og som kan forbedres.*

Jeg ber om at du vennligst returnerer spørreskjemaet til meg innen 1. februar 2007.

Dersom du ønsker ytterligere informasjon, vennligst ring meg på telefonnr.

33 32 35 08 / 99 70 45 30 eller send e-post til hg@isno.no evt. hafdisg@vfk.no

Eventuelt kan du be en kollega/bekjent om å ta kontakt for deg, for å forsikre anonymiteten.

Vennlig hilsen

Hafdís Grímsdóttir

Kopi: Vestfold fylkeskommune, Avdeling for utdanning

De stille og lite synlige jentene – blir de sett?

De stille og lite synlige jentene defineres her som:

”Jenter som er stille og forsiktige, ser ensomme ut, er ofte alene, virker usikre og/eller deprimerede på skolen, og kan ha mye fravær.”

I del A blir du bedt om å svare på noen generelle spørsmål bl.a. om din bakgrunn, og i del B mer spesifikke spørsmål med fokus på ditt arbeid som kontaktlærer.

Del A

Vennligst kryss av ved aktuelle svaralternativer.

1. Hvor gammel er du? → 35år ☐ 35-50år ☐ 50år → ☐
2. Er du kontaktlærer på helse- og sosialfag ☐ eller design og håndverksfag ? ☐
3. I hvor mange år har du hatt funksjon som kontaktlærer eller tilsvarende i videregående skole?
→ 5år ☐ 5-10år ☐ 10år → ☐
4. Har du spesialpedagogisk videreutdanning? Ja ☐ Nei ☐
Dersom ja, hvilken utdanning har du?
5. Har du en annen form for videreutdanning som du mener er relevant i forhold til den jobben du gjør som kontaktlærer? Ja ☐ Nei ☐

Vennligst gjør kort rede for hvilken

6. Hvor mange elever har du kontaktlæreransvar for?.....
7. Hvor mange av disse elevene er jenter?
8. Hvor mange av disse jentene vil du plassere i kategorien stille og lite synlige jenter jfr. ovennevnt definisjon?.....
9. Hvor mange av jentene er tatt inn med fortrinn?
10. Hvor mange av jentene som er tatt inn med fortrinn vil du betrakte som stille og lite synlige jenter?
11. Hvor mange av alle jentene har sluttet pr. dags dato?
12. Hvor mange av de stille og lite synlige jentene har sluttet pr. dags dato?.....
13. Hvor mange av de stille og lite synlige jentene med fortrinn har sluttet pr. dags dato?.....

Del B

Skolestart høsten 2006

Skolestartprogram for å skaffe kunnskap om elevenes læreforutsetninger og behov

14. Hvilke opplegg hadde du/skolen da dere møtte elevene ved skolestart?

(gjelder alle elever som startet på Vg1, helse og sosialfag/design og håndverksfag)

Vennligst plasser en markering ved svaralternativet som du/skolen har gjennomført og i hvilken grad.

Skolestart med faglig profil	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Kartleggingsprøver				
Kurs i studieteknikk				
Elevsamtaler				

Skolestart med sosial profil	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Sosiale arrangementer				
Ekskursjoner				

Skolestart med fadderordning	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Veilederordning mellom lærere og elever				
Fadderordning mellom elever				

15. I hvilken grad mener du at bruk av følgende skolestartprogrammer har bidratt til synliggjøring av de stille og lite synlige jentene?

Vennligst plasser en markering ved svaralternativet som passer best.

Skolestart med faglig profil	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Kartleggingsprøver				
Kurs i studieteknikk				
Elevsamtaler				

Skolestart med sosial profil	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Sosiale arrangementer				
Ekskursjoner				

Skolestart med fadderordning	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Veilederordning mellom lærere og elever				
Fadderordning mellom elever				

16. Har du forslag til endringer av opplegget for å forbedre elevenes skolestart?

.....
.....

Overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring

17. Hvordan praktiseres samarbeidet med ungdomsskolen i forbindelse med at nye elever starter i videregående skole?

.....
.....
.....

18. I hvilken grad har du fått informasjon ved skolestart for å kunne ivareta de stille og lite synlige jentene?

Vennligst sett et kryss ved svaralternativet som passer best.

I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt

19. I hvilken grad har evt. denne informasjonen vært nyttig for å kunne ivareta de stille og lite synlige jentene ved skolestart?

Vennligst sett et kryss ved svaralternativet som passer best.

I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt

20. Har du forslag til forbedringer av samarbeidet med ungdomsskolen?

.....
.....
.....

21. I hvilken grad er det lagt til rette for samarbeid med de foresatte ved skolestart?

Vennligst sett et kryss ved svaralternativet som passer best.

I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt

22. Hvilke temaer samarbeider du med de foresatte om?

.....
.....
.....

Kartlegging

23. Snakker du med de stille og lite synlige jentene om følgende:

Vennligst plasser en markering ved svaralternativet som passer best.

Faglig/undervisningsrettet veiledning	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Elevenes faglige utvikling				
Hva eleven er flink til				
Læringsmål i forhold til eksamenskrav				
I hvilke situasjoner eleven lærer best				
Din måte å undervise på				

24. Snakker du med de stille og lite synlige jentene om følgende:

Vennligst plasser en markering ved svaralternativet som passer best.

Sosial/miljørettet veiledning	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Elevens trivsel i klassen/på skolen				
Elevens forhold til sine medelever				
Elevens videre utdanningsplaner				
Elevenes videre yrkesplaner				
Private forhold hos eleven				
Elevenes forhold til andre lærere				

25. Synes du at du snakker nok med de stille og lite synlige jentene om disse forholdene?

.....
.....
.....

Læreplanmål og arbeidsplaner

26. I hvilken grad mener du at de stille og lite synlige jentene har innflytelse på følgende forhold i undervisningen?

Vennligst sett en markering ved svaralternativet som passer best.

	I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Valg av emner som eleven skal arbeide med i fagene				
Valg av arbeidsformer i fagene				
Hvordan eleven skal bli vurdert				
Fordeling av arbeidsmengde i løpet av terminen/året				

27. I hvilken grad mener du at de stille og lite synlige jentene har innflytelse på disse forholdene sett i forhold til de øvrige elevene?

Vennligst sett en markering ved svaralternativet som passer best.

	I høyere grad	I samme grad	I mindre grad
Valg av emner som eleven skal arbeide med i fagene			
Valg av arbeidsformer i fagene			
Hvordan eleven skal bli vurdert			
Fordeling av arbeidsmengde i løpet av terminen/året			

28. Har du forslag til endringer for å bedre ivareta de stille og lite synlige jentene i forhold til læreplanmål og arbeidsplaner?

.....

Frafall

29. Hvilke rutiner har skolen din for å fange opp de stille og lite synlige jentene når de begynner å miste interessen for skolen, skulke og viser tegn på at de ikke har det bra på skolen?

.....
.....
.....

30. Har du forslag til forbedringer av rutinene for å unngå frafall?

.....
.....
.....

31. Kjenner du til fylkeskommunenes prosjekt "Satsing mot frafall"? Ja ☐ Nei ☐

32. Kjenner du til fylkeskommunens prosjekt "Bortvalg og kompetanse? Ja ☐ Nei ☐

33. Kjenner du til tiltaket "Prosjekt elevmøte"? Ja ☐ Nei ☐

Dersom du svarer ja, kan du gå videre til spørsmål 34. Svarer du nei kan du gå videre til spørsmål 35.

34. I hvilken grad mener du at fylkeskommunens tiltak "prosjekt elevmøte" har bidratt til å forbedre de stille og lite synlige jentenes skolehverdag ved din skole?

Vennligst sett en markering ved svaralternativet som passer best.

I høy grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt

Kompetanse

35. Hvordan stemmer følgende uttalelser for deg?

Vennligst plasser en markering ved svaralternativet som passer best.

	Svært godt	Ganske godt	Ganske dårlig	Ikke i det hele tatt
Jeg er godt kvalifisert til å arbeide med denne elevgruppen				
Jeg får brukt kompetansen min i det daglige arbeidet				
Skolen har god kompetanse som er relevant i forhold til denne elevgruppen				
Skolen har en plan for kompetanseutvikling for de av lærerne, som ivaretar disse elevene				
Jeg har behov for økt kompetanse for å arbeide med denne elevgruppen				

36. Dersom du har behov for økt kompetanse, hvilke av følgende tiltak er mest aktuelle for deg?

Vennligst sett ring rundt svaret. 1 betyr minst aktuelt og 6 betyr mest aktuelt. Sett gjerne kryss ved flere alternativer.

Videreutdanning i spesialpedagogikk	1	2	3	4	5	6
Kursing i aktuelle temaer	1	2	3	4	5	6
Tettere samarbeid med lærerteamet	1	2	3	4	5	6
Tettere samarbeid med Oppfølgings- og PP-tjenesten	1	2	3	4	5	6
Tettere samarbeid med fagekspertise	1	2	3	4	5	6
Tettere samarbeid med foresatte	1	2	3	4	5	6
Veiledning	1	2	3	4	5	6

Dersom du ønsker veiledning, hvem/hvilken instans ønsker du at skal gi deg denne veiledningen?.....

37. Har du forslag til andre kompetansetiltak?.....

.....

Samarbeid

38. I hvilken grad kan du dersom du har behov for det søke veiledning hos:

Vennligst sett en markering ved svaralternativet som passer best.

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Ledelsen ved skolen				
Rådgiver ved skolen				
Kollegaer				
Oppfølgings- og PP-tjenesten				
Helsesøster				
Andre? Hvem?				

39. I hvilken grad søker du veiledning hos:

Vennligst sett en markering ved svaralternativet som passer best.

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Ledelsen ved skolen				
Rådgiver				
Kollegaer				
Oppfølgings- og PP-tjenesten				
Helsesøster				
Andre? Hvem?				

40. Har du forslag til forbedringer av samarbeidsrutinene internt på skolen og med etater utenfor skolen, for å forebygge at de stille og lite synlige jentene faller fra videregående opplæring?

.....

41. Kan du kort gjøre rede for hva du mener om disse jentenes valg av utdanningsprogram (helse og sosialfag/kunst- og håndverksfag)?

.....
.....
.....
.....

42. Hva opplever du som den største utfordringen i skolehverdagen i forhold til disse jentene?

.....
.....
.....
.....

Vennligst kom med tilleggsopplysninger i forhold til temaet dersom du ønsker det.

.....
.....
.....
.....
.....

Kommenter gjerne hvilke tanker du gjør deg i forhold til selve undersøkelsen, spørreskjemaet osv.

.....
.....
.....
.....
.....

Takk for at du fylte ut skjemaet!